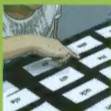


صعوبات القراءة

ماهيتها وتتنخيصها



الدكتور السيد عبد الحميد سليمان

دار المعرفة

صعوبات القراءة
ماهيها وتشخيصها

* سبلح - السيد عبد الحميد .
 * صحفيات القراء - هبتها وتلخيصه
 السيد عبد الحميد سبلح
 * ط 1 - القاهرة : علم الكتب 2013
 * 216 ص ، 23 سم
 * تكملة : 3-911-232-977 * رقم الإيداع : 4466/2013
 1- القراء - علم نفس
 2- علم النفس التربوي
 د. الطويل 370.15



* القاهرة : 16 شارع جود حسني - القاهرة
 تليفون : 23924626
 فاكس : 002023939027
 * الملكية : دار ابن عبد القادر ثروت - القاهرة
 تليفون : 23928401 - 23969634
 ص. ب 86 محمد فريد
 الرقم البريدي : 11518
www.alimallakotob.com - info@alimallakotob.com

صعوبات القراءة

ماهيتها وتشخيصها

الأستاذ الدكتور / السيد عبد الحميد سليمان
أستاذ صعوبات التعلم - قسم علم النفس التربوي
كلية التربية / جامعة حلوان

عالم الكتب

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ① خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ② اقْرَأْ وَرَبُّكَ
الْأَكْرَمُ ③ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ④ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾

صدق الله العظيم

[سورة العلق الآيات من ١ : ٥]

الإهداء

إلى الأشاوس المغاوير الذين سحقوا إسرائيل، وهتكوا عرضها في ١٩٧٣ م.
إلى الطود الشوامخ الذين مرغوا أنف من امتهنوا النخاسة ومص الدعاء.
إلى النقيب مصطفى زيدان والمقاتل الشرس عصام الدال صاحباً عملية إيلات بعد ضرب
مدرسة بحر البقر من قبل بطون الغل وعطشى الدعاء.
إلى المقاتل إبراهيم الرفاعي رجل القوات الخاصة الذي دوخ عبدة القردة والخنازير.
إلى اللواء ذكي باقى الذى بال على خطهم، خط بارليف، فرسم أسطورة حطمت أسطورة
الذراع الطويل والجيش الذى لا يقهر، وفتح الطريق أمام جند الله فى أكتوبر لإزالة الخبث
والغائط من أرض سيناء.
إلى الذى أخذ عقل وقلبي فأبكتني، إلى بطل الصاعقة عبد الجواد سويلم الذى آثر أن
يجود بيا بقى من جسمه الطاهر العفيف فى حرب أكتوبر بعدما فقد عينه وزراعه وساقه فى
حرب يونيو ١٩٦٧ م، فأبى إلا أن يجارب فى أكتوبر ليصق فى وجوه الإسرائيليين
الشوهاد، وأن يفتأ عيونهم بأصبع من أصابع زراعه المثبقة، وأن يضع قدمه الباقية على
رقابهم وأفتانهم الحسيسة.
إلى المشير الفذ محمد حسين طنطاوى وفرقه التى علمت أحفاد القردة كيف يكون القتال .
إليك سيدى المشير، يامن صنت الإهاب والشحمة والجلدة واللحمة فى ثورة (٢٥) يناير
فأثرت صابراً صامتاً هادئاً عاقلاً متديراً أنت ومجلسك الأعلى وجنلك إلا أن تحموا هذا
الشعب من التفرول والافتتال.
إليك، وإلى أمثالكم من أبطال القوات المسلحة، الذين جعلوا من لحومهم شواء حتى
نحيا، ومن دمائهم سقاء حتى نميش، وشروا حياتهم فداء لمصر المكلولة برعاية الله.
إليك يا أكرم وأنبل وأظهر وأعف وأسمق وأرقى عباد الله أهدى إليكم هذا الريب.

التوقيع مواطن حريرى

الأستاذ الدكتور/ السيد عبد الحميد سليمان

مقدمة

حرى بنا القول بأن عدم الفصل التام بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والفئات الأخرى في الماهية والخصائص والصفات أدى في النهاية إلى جعل مجال صعوبات التعلم مجالاً مساوياً لمجال التأخر الدراسي أو يكاد.

وأن عدم التحديد الحازم للمجال وخصائص من يتمون إليه قد جعل الكثير لا يقومون بعملية انتقاء وحرر صحيحة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ الأمر الذي نجم عنه تبايناً واضحاً في تقدير نسب انتشار صعوبات التعلم في الدراسات والبحوث العربية، وبلغ البون شاسعاً بين هذه التقديرات إلى الحد الذي مسح المجال وجعله شبه ظل من الأطلال طالته أركمة التحلف ومخر فيه سوس سوء الفهم، فلا يعقل ماى حال من الأحوال أن تأتي دراسات وبحوث بنسب انتشار تعادل ٥ ٢ / وأخرى تقدرها بـ ٦٠ ٪، فلا الأولى مقولة ولا الثانية يرمى عنها

أما رفض الأولى فإنه يتصادم شكلاً ومضموناً مع التقديرات والنسب العالمية التي تتراوح ما بين ٥ ٧ / مع نقصان قليل وزيادة أكثر مرعهم نظمهم التعليمية المتقدمة شكلاً ومضموناً عن نظمنا التعليمية، أما الثانية فالعوار بها أين من عوار الذبيحة التولاء أو المعجاء أو العمياء؛ إذ لا يمكن قبول مثل هذه النسب لسببين أو ثلاث، أول هذه الأسباب تصادمها اليين مع كل التقديرات العالمية إلى الحد الذي لا يمكن تطويره أو تفسيره أو فهمه أو قوله، أما ثنى هذه الأسباب أن مثل هذه النسب تعنى أنه لا تعليم حاصل من الأصل في نهاية الأمر، وثالث هذه الأسباب أن مطالعة إجراءات وأدوات انتقاء عينة مثل هذه الدراسات يجهد من الأخطاء ما يرفع كل تعجب أو يترك أية علامة استغهام دون إجابة

• إن مثل هذه الدراسات تجد فيها تجاهل الباحث لمحكبي أو ثلاثة من محكات انتقاء ذوي صعوبات التعلم ، وهو الأمر الذي يجعل من مثل هذه الدراسات عبثاً بحتاً، والمعجب نجاح هذه الدراسات في التحكيم للنشر أو للترقية داخل أروقة المجلة!!

إن الاختلاف في سب انتشار صعوبات التعلم داخل المدارس العادية أمر حاصل لا محالة، ومعلوم من المجال بالضرورة ولا يمكن إنكاره ، ولكن البون الشاسع إلى هذا حد لا يمكن قوله لا في الشكل ولا في المضمون

إن واقع مجال صعوبات التعلم يشير إلى أنه مجال يتمتع بالعديد من الخصائص والصعاب التي قد تبرر تفاوتاً مقبولاً في تقدير انتشار صعوبات التعلم؛ فصعوبة التعلم مشكلة من الدرجة الأولى وليست من الدرجة الرابعة، كما أنها حاصصة لثنائية التشخيص، فضلاً عن أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتسمون بعدم التجانس، بالإضافة لما تقدم أنها ذات أبعاد ثقافية في نهاية المطاف؛ حيث تختلف نسبة انتشارها من لغة إلى أخرى، وهو ما ندعيه في المجال بثقافية الظاهرة ورسيتها، لكن أن يكون الاختلاف في نسب انتشارها داخل لغة بعضها إلى هذا الحد، فهو مالا يعد مقبولاً لدينا

ومن هنا يصحح من الواضح أن مجال صعوبات التعلم في البيئة العربية يعاني من الخلل ، بل إن شئت يعاني من الترميع، وهو ما يجعلنا نبيه إلى ضرورة توفير ما يسمى بالبنية الأساسية اللازمة لمحو المجال بصورة صحيحة، وإزالة ما به من أخطاء، هذه البنية الأساسية يمثلها المثلث الذهبي لتقدم هذا العلم وغيره من العلوم، وهو مثلث يتكون من الموارد البشرية المؤهلة، و الموارد المالية والاختبارات اللازمة، وقواعد البيانات والمعلومات.

إن إيهائنا راسخاً منا بأن الفائدة من دراسة مجال صعوبات التعلم في برامج صعوبات التعلم على مستوى البكالوريوس أو على مستوى الدراسات العليا يتعاطم عندما تنتقل من التطوير إلى العمل والتدريب الواقعي في المجال

وأن عدم وجود خطوات واضحة للتدريب الميداني في مجال صعوبات التعلم، وترك أمر التدريب الميداني لكرم وعلم القائم على التدريب أمر استقراؤنا له جعلنا نحكم مرتاحين بأن ما يتم في التدريب الميداني لا يؤتي أكله، وعليه فقد جاء كتابنا الثاني هذا في سلسلة التدريب الميداني للدارسين في برامج صعوبات التعلم كي تعم الفائدة العملية وتوفّر هادي عمل للتدريب.

لقد انتهينا في كتابنا الأول لكيفية انتقاء ذوي صعوبات التعلم وتعرفهم داخل فصول الدراسة العادية، وهو ما يمثل لسة على الطريق ولما كان التدريب الميداني كما أفهمه يجب أن يتضمن ثلاث مراحل كبيرة للتدريب تتمثل في :

المرحلة الأولى: وهي مرحلة التدريب على تعرف ذوي صعوبات التعلم وتحديدهم داخل فصول الدراسة العادية، وهذا ما دار حوله كتابنا الأول في سلسلة كتب التدريب الميداني، والذي نسيبنا فيه سهجاً واقعيّاً، واخترباً صعوبة القراءة للتدريب عليها؛ أي أصبح هدف الكتاب الأول ومبتغاه، كيفية التدريب ميدانياً على الانتقاء العمل لذوي صعوبات القراءة داخل فصول الدراسة العادية غير ماسين بأن المتدرب الحصيف سوف يتغل الفكرة نفسها في التدريب إذا ما أراد انتقاء ذوي صعوبات التعلم وتعرفهم في مجال صعوبة أخرى كالحساب أو اللغة العربية بعمامة أو .. إلخ.

المرحلة الثانية: والتي يتكتمل بها التدريب الميداني وهي كيفية تشخيص صعوبات القراءة بعد أن انتقينا ذوي صعوبات القراءة.

أما المرحلة الثالثة: فيجب أن تكون متمركزة أثناء التدريب على كيفية علاج صعوبات القراءة لدى من تم تعرف أنهم يعانون من صعوبة في القراءة، وتم تشخيص بواحي القصور والصعوبة لديهم في القراءة.

وبدا يكون هدف هذا الكتاب ومرواه هو كيفية التدريب على تشخيص سبب صعوبة القراءة لدى من تم انتقاؤهم وتعرف أنهم من ذوي صعوبات القراءة، وذلك

يهدف تحديد سبب الصعوبة في القراءة، كل ذلك بالطبع بعد أن نؤصل لماهية القراءة في ضوء العديد من الرؤى والتوجهات، والوصول إلى العمليات المعرفية وتحت المعرفية، وتحت الفرعية التي تكونها.

نعم، إن مثل الأمر المتقدم يتوجب على المتدرب أن يعرف ماهية القراءة، وما هي العمليات المعرفية، والعمليات تحت المعرفية، وتحت تحت المعرفية - إن وجدت - التي تتمثل في القراءة كمهارة كبرى من مهارات اللغة الأساس، كل ذلك بهدف الوقوف على طريقة التشخيص الدقيق حتى يتم العلاج بعد ذلك.

إن مثل هذا في عملية التشخيص يتطلب الموسوعة في المعرفة والعمق في الفهم لأسباب صعوبة القراءة من المنظور الطبي، والمتطور العملي، والمتطور النهائي، والمتطور النفسي، هو أمر يتطلب الوقوف على العديد من المعارف المختلفة في التخصصات المختلفة.

على أية حال، إن من البد اللزام كي يتم التدريب بطريقة محددة فإننا سوف ندور على تحديد الأساس في إطار الاتجاه المعرفي - النفسي باعتباره أقرب وألصق التخصصات للمتدربين في سماع صعوبات التعلم في كليات التربية والآداب، وهذا لا ينفي مفعلاً للمتخصصين في أقسام الصحة العامة، أو طب المجتمع، أو أمراض النطق والتخاطب، أو الأطباء النفسيين بعام من كليات الطب البشري.

ولقد دارت الراحلة في هذا الكتاب فأحباها لتستريح برحلتها بعدما أحهدا المسير لمرغ من ذاك الرحل العسل الأول ليتضمن ماهية القراءة، ومودح المؤلف التحليل في عمليات القراءة مع شرح لكل عملية؛ وهو أمر لا يفي عنه، إذ كيف تشخص شيئاً لا تعرف كنهه ولا ماهيته، ولا ما يكونه من مهارات أو عمليات؟

إنه مودح قام على تحليل تراث في المجال فاض كيله وطبع محتواه، وما عاص عن الباحثين الأجانب أكملناه وأتممناه على هدى من المنهج العلمي ومسعاها ومتفاه، ليكون في المجال علماً عربياً سحنة وشجمة ولحمة فإن كانوا رجالاً فسحق رجال.

أما الفصل الثاني فقد كان لا فكاك أن يدور حول فهم ظاهرة صعوبات التعلم، وصعوبات القراءة، ومن هنا كان البحث عن التعبير، لأنه لا يمكن بأي حال من الأحوال أن تقوم بعملية تشخيص سليمة تمهد للعلاج إلا بعد فهم الظاهرة ومعرفة أسبابها وكيف تنشأ، وهل جوهر التشخيص إلا هذا؟ فإن لم يكن هذا فقل لي ماذا؟

ومن ثم، فقد أخرجنا من رحل العيس الذي أنحناء تفسيرات عدة كي يطلع الأريب على أسباب وتفسيرات متنوعة فيصبح موسعياً في التشخيص تكاملياً في الإجابة عن: لماذا وكيف تحدث صعوبة القراءة؟ فلا يأحده خطأ الفهم غيلة، فيجيب عن طبيعة وحقيقة العلاج المقصود والمطلوب والمتنى والمراد ومن هنا عرصنا لتفسيرات عدة ضمن توجهات وساح مختلفة، فعرصنا في هذا إلى

التوجه الطبي-البيولوجي، والتوجه النفس معرفي العصبي، ونظرية فرضيتي القصور المزدوج، والنظرية الترابطية، واتجاه الأعراض المتعددة، والتوجه النائي، والنظرية التأثيرية، والتوجهات الإدراكية باتئيبها الفرعيين الرئيسين- إن جاز لنا التعبير-

أ- التوجهات الإدراكية - البصرية. ب التوجهات الإدراكية السمعية

عبر متنامين ونحس نعرض لهذا أن ندعى وجهة نظرنا متى تيسر ذلك دون تحمل أو معالاة أو إسراف أو تصف وعرض وجهة نظراً إياها يتأتى من أسس أبنواً أو اجتراريين كسائمة بلهاء تستهويها أعواد حصر أو بوارص بصا

أما دروة الأمر وعموده فقد استلمه الفصل الثالث، والفصل الرابع فنى بطن الفصل الثالث كان التدريب العمل وكيفيته متقلبين خطوة خطوة، وذلك من خلال نموذج المؤلف التشخيصي العلاجي (٢٠١١م)، أما في سحر الفصل الرابع وما تلاه من أبهر أخرى فكان إيراد أمثلة عملية من عمليات القراءة.

أمثلة عملية: حيث ترد العملية، ثم يور أمثلة لكيفية تشخيص القصور فيها.

وقل أن أرغمل أرغمال من يرتجى أملاً في اللقاء والعناق في كتاب القادم - إن كان في العمر بقية" وما تدرى منى ماذا تكسب غداً وما تدرى منى بأى أرض تموت" فإننى أتوجه بسلامك الشكر والتقدير إلى دار النشر لتحملها عبء تصحيح الكتب ومراجعتها من ناحية الدقة اللغوية في الكتابة وترقيتها وقواعدها وكتابتها، فلها منى ما تقدم وي زيد

ونهاية عزيزى القارئ ، فإننى أدعوك كى تشاركنى حب حبيبتى ومعشوقتى . .
وهل من المروءة أن يدعو الرجل غيره لمشاركته حب حبيبته ؟؟؟
أو ليس الداع لمثل هذا متجرد من الفضائل التى تنم عن الرجولة والشهامة والمروءة؟

لا، إن الدعوة لما تقدم من أفضل الشرائع والقيم . . .
وعليه، فإننى أدعوك لمشاركتى حب معشوقتى ، ومهوى قؤادى ، وعطى باطرى ، وشعاع قلبى ، ونياط قؤادى ، هيماء القوام ، محشوقة القند ، حيلة الوجه ، حرارة الوجنتين ، حوراء العينين ، الكحللاء ، السحباء التى يتوه المعجب حين ينظر إليها ، ويكبرها حين يذكر اسمها ، صاحبة الذكر فى التوراة والإنجيل والقرآن ، مصر الحية التى توهها الصعاف المتعصين بعدما وصموهم بالمكبريين !!!
وصموهم بالمفكرين ، وهم الذين سبوا للعة فتحاً للام ، ودكروا الفهم بكسر الفاء و.....

لكن ماذا نقول !!!!!!!
إنها الثورة التى تقلب فئات المجتمع والطبقات ، وقد تصعق فى كثير من الأحيان من أنصاف الرجال رجالاً ، ومن أنصاف المتعلمين مفكرين .
إنها الثورة التى فجرت أسوأ ما فىنا فهل أنت منى كى تشاركنى حب معشوقتى؟
إننى لأدعو الله جائحاً، وزاعقاً، ومستجيراً، ومستخيراً بكل محرج من دعاء

ومحرج من نوسل أن يرحم شهداء حرب أكتوبر (١٩٧٣م) فهم الشهداء الحقيقيون،
وأيضاً شهداء ثورة (٢٥) يناير من الذين خرجوا ولا هم لهم سوى تحليص البلاد
من العظيمة الفاشلة الفاسدة، هؤلاء أيضاً شهداء بحق، وأن يحصى مصر من أبنائها
قبل أعدائها، وأن يكلأها عراً ومجدداً ما دامت الدنيا وما بقيت الحياة .

والله من وراء القصد، وعلى الله قصد السبيل، وآحر دعوانا أن الحمد لله رب
العالمين

المؤلف

الأستاذ الدكتور / السيد عبد الحميد سليمان

أستاذ صعوبات التعلم

قسم علم النفس التربوي

كلية التربية جامعة حلوان

E-Mail: dr_elsayedsoliman@yahoo.com

Tel: 01112441461

الفصل الأول

ماهية صعوبة القراءة

مقدمة

أولاً: ماهية القراءة.

ثانياً: نموذج سليمان في عمليات القراءة (١٣٠٢م).

١- القراءة هي عملية ترميز.

٢- القراءة هي عملية تعرف.

٣- القراءة عملية تفكير

٤- القراءة عملية تمثيل.

ثالثاً: الديسلكسيا/ صعوبة القراءة وصعوبات التعلم.

رابعاً: مفهوم الديسلكسيا.

مقدمة

جائت الأمور وبحالها يستدعى ديلها تأصيل وتأطير وتسم مفاهيم أساسية وإجرائية.

وبدأة العوارى تجربا نسم ماهية القراءة، كى نعلم مفهومها وعملياتها وطبيعتها؛ حتى إذا قمنا كنا على دراية بأى شىء نقيم، وإذا شحصا عرفنا ماذا نشخص وكيف نشخص، ومن هنا لم يقف إقداما حد القراءة ماهية ومفهومها، بل ذهبنا بوصول لمفاهيم هى من صلب عمليات القراءة، ولا تستقيم رغائب الإحاطة إلا بها، ومن هنا حاولنا أن بوصول بالتحليل لمفهوم القراءة. ذلك المفهوم الذى يمثل الجسم المعرفى للصعوبة ذاهين فيها ذهينا لإيراد أهم العمليات أو المهارات الفرعية التى يتصمها أى مفهوم من مفاهيم القراءة.

نعم، ورد معنى أو تعريف القراءة فى صوء العديد من النظريات.

لماذا؟

لأن دقة تقييم صعوبات القراءة وتشخيصها يعتمد على الوقوف على العمليات العرقية، ونحت العرقية، ونحت تحت العرقية التى تتكون منها القراءة

ومن المعروف أن عمليات القراءة أو مهاراتها تصيق وتتسع بحسب وجهة النظر المتبناة لمعى القراءة ومفهومها، ولذلك عرضنا فى هذا الإطار ثلاث نظريات من النظريات التى نلخص معنى القراءة ومفهومها، والمهارات أو العمليات العرقية التى يتضمنها كل مفهوم للقراءة وكما ترى كل نظرية، ثم ديلنا هذه النظريات بمودج خاص بها حول القراءة معنى ومفهومها، والعمليات العرقية، ونحت الفرعية التى تتضمنها القراءة طبقاً لما نراه ونفهمه.

نعم، في ضوء نموذجنا الخاص.

نموذجنا الذي يقوم على تحليلنا للعديد من أدبيات وكتابات المجال.

حاولنا؛ حتى يكون لنا إسهام كإسهام غيره، وحسب أستاذ الجامعة ألا يقف دوره حد الاجترار لما يقوله غيره.

حاولنا على أساس نحالة علمية، وكما شرفاً أسى أحاول ولا ألقى بأجنحة الاستسلام فتتغنى حياتي ولا رصيد ولا سجل ولا حميد في العلم، وهل هذا يصبح الأستاذ أستاذًا؟

إن نقننا في عقلا هو الذي يجعلنا نحاول، وأخير لي أن أحاول فأعطي. من ألا أحاول.

ولما كان الأمر كذلك، ولما كان للمرغفل أن يصعب رحله، ولما كان كتنا في الصعوبات، لذا فإن محائر العلم تعرض علينا وصل ما تقدم بالصعوبة، وعليه فقد ذهبنا بصع مفهومًا وتعريفًا إجرائيًا لكل عملية فرعية من عمليات القراءة

مفهومًا وتعريفًا إجرائيًا بمعنى أننا يمكن قياسه، ومن هنا فقد وصعنا أمثلة عديدة وواضحة لكيفية قياس كل عملية فرعية غير متماهين أن نذكر كيف يمكن أيضًا في ضوء هذه الأفكار أن نشخص كيف ومتى تقع الصعوبة في العملية التي نقيسها ومخصصها، وبهذا نعم الفائدة.

فمنّا إلى حيث تفصيل ما تقدم:

أولاً ماهية القراءة:

قل أن نشرع في الوقوف على تعريف دقيق وشامل للقراءة سوف نقوم بعرض لعدد من بطريات القراءة وذلك للوقوف على ماهية القراءة، وما تتضمنه القراءة من عمليات فرعية ونحت فرعية ونحت فرعية - إن وجدت - من وجهة كل نظرية

لكن في البداية ليسمح لي القارئ بدعاء أن أزيل لبساً وعموماً معاده هل القراءة عملية أم مهارة؟ وبصورة أخرى بعض الناس يقولون عملية القراءة، وآخرون من دونهم يقولون مهارة القراءة، ثم ينسحب قول العريق الأول الذي يرى القراءة عملية إذا حللوا ماتصمه القراءة - حللوها - إلى عمليات فرعية، وتحت فرعية، وتحت تحت فرعية، والأمر كذلك فيما يخص الذين يسمون القراءة مهارة القراءة، فإنك تجدهم بالنتيجة إذا حللوا القراءة قالوا مهارة فرعية، وتحت فرعية، وتحت تحت فرعية.

فمنى بحق لما إذا حللنا القراءة أن نقول عمليات القراءة أم مهارات القراءة؟
وللإجابة على هذا التساؤل، دعنا نقول -

يستخدم مفهوم عمليات إذا ما كانت وجهة النظر المتناه في التحليل والسرد، والتأطير والتأصيل مستوحاة من نظرية تجهيز المعلومات؛ حيث تعتمد هذه النظرية بتوجهاتها الرئيسية والفرعية وعلى اختلاف مشارب علماتها مفاهيم مثل ' إستراتيجيات وعمليات، ثم تقسم هذه النظرية العمليات التي تحدث داخل العقل البشري إلى عمليات رئيسية، وعمليات فرعية، وتحت فرعية، وتحت تحت فرعية وهكذا. أما ما عداها من نظريات مثل النظريات الإمريكية كالنظرية الارتباطية، ونظرية السلوكية قديمها وجديدها، ونظرية التعلم الاجتماعي فإنها عادة ما تستخدم مفاهيم مثل ' مهارات رئيسية، ومهارات فرعية، وتحت فرعية، وتحت تحت فرعية، وهكذا.

ولأنا في هذا الكتاب ومن باب التسهيل على القارئ فإني قد استخدمت هذه المفاهيم تبادلياً رغم أن نموذج المؤلف المطروح في القراءة وعملياتها مستوحى من تحليل العديد من نهج تدفق المعلومات ونظرية تجهيز المعلومات، فلا يعتبر الأريب من القراء ذلك هنة علمية

وكي نعم العائلة دعني أهرس في أذن الأريب من الباحثين.

ما فائدة تحليل القراءة للوقوف على العمليات الفرعية، ونحت الفرعية، ونحت الفرعية ؟

ونأى الإجابة: أن هذا التحليل هو الذى سوف يمكنك من.

١- الوقوف على ماهية القراءة.

٢- دقة الحكم الصحيح على من يعانون من صعوبة في القراءة

٣- الوقوف على العملية التي يعاني فيها الطفل من صعوبة، وفهم طبيعة هذه العملية

٤- الوقوف على الصعوبات النهائية التي سببت صعوبة القراءة، وذلك بعد تحديد القصور في المهارات التي تمثل متطلباً سابقاً للقراءة، وهي التي تمثل حقيقة وجوهر الصعوبات النهائية خلافاً لما يقال في هذا المجال من أن الصعوبات النهائية هي الصعوبات التي تقع في الانشاء والإدراك والذاكرة!!!!

٥- الفهم الدقيق والواعى لعلاج صعوبات القراءة

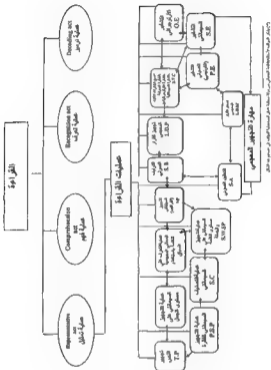
ثانياً: نموذج سليمان في عمليات القراءة (٢٠١٣م)

بعم، سيفيدك هذا التحليل في معرفة ماهية القراءة، ومن ثم الحكم الدقيق والصحيح على من يعاني من صعوبة فيها؛ لأنه بالنظر إلى نموذج سليمان (٢٠١٣م) في عمليات القراءة يمكنك أن تجد ما يلي:

اختلاف تعريف القراءة والعاية منها، ومن ثم اختلاف هذه التعريفات فيما بينها فيها تنضمه من عمليات رئيسة، وفرعية، ونحت فرعية، ونحت تحت فرعية؛ حيث يمكنك أن ترى - بعد النظر إلى النموذج - أن القراءة لها أربعة مفاهيم في أدمعة العلماء والمفكرين يمكن سردها فيما يلي:

١- القراءة هي عملية ترميز (Decoding Act،

ترى هذه النظرية بأن القراءة هي عملية تتلخص في تحويل القارئ للحروف ونجمعاتها والكلمات إلى مقابلها الصوتي.



وهنا دعنا نشير إلى أننا إذا ما اعتمدنا وجهة النظر هذه في القراءة فسوف يقتصر دور القارئ وعيائه إلى إحياء موات الكلمة بجعل الصوت يذب فيها، ومادام الأمر غايته ومستهدفه ما تقدم صوف تكون العمليات أو المهارات المتضمنة في القراءة قليلة العدد إلى حد كبير؛ لأن الغاية من القراءة هو فك الرموز، أي إحياء صممت الحروف أو لمجموعات الأحرف (حرفين أو ثلاثة أو كلمة) من خلال قلبها إلى مقابلاتها الصوتية.

والذين يشنون وجهة النظر القائلة بأن القراءة هي فك الرموز؛ أي تحويل الكلمات المطبوعة إلى كلمات مطبوعة، يرون بأن من سميزات هذا التعريف أنه يتسم بالضييق الشديد، ومن ثم يمكن قياسه والتعرف على العمليات أو المهارات المكونة للقراءة بسرعة وفي أقل وقت ومأقل جهد؛ وذلك لأن تبني وجهة النظر هذه في تعريف القراءة يجعل عمليات القراءة أو مهاراتها المرعية متحصرة في عدد قليل ومحدود.

واعتبر بعض العلماء أن هذا ميزة في التعريف ترفعه على ما عداه من التعريفات الأخرى، وهذا رأى لا يرقى قدر أنف القارئ من وجهة نظر المؤلف -لأن اعتبار القراءة محصوراً في هذه العاية يجعل من الإنسان يبعاء لا يريد مرماء عس التكرار والإعادة، ويجعلنا أيضاً نتساءل ما قيمة القراءة إن لم يكس مرودها الاستيعاب والفهم والتعكير؟

إن القراءة هذا المعنى لا تتفق أيضاً وطبيعة الإنسان الراقية والمميزة التي تراه مبتكراً وليس مجتازاً؛ حيث أنه مزود بالخلقة والعطرة بمقدرة إلهية وتكوينية تجعله قادراً على الخلق والإبداع والابتكار. كما لا يتفق رأى هذه النظرية وطبيعة العطرة اللغوية لدى الإنسان طبعاً أو كبيراً؛ وهي الطبيعة والعطرة التي تتفق وحقيقة أن اللغة الإنسانية محدودة البداية مفتوحة النهاية، وهو أدق تسمير وتصوير لطبيعة المرود اللغوية التي تقوم على الخلق والابتكار وإنشاء تعابير ومعاني أكبر مما تم استحداثها.

وتحليل وجهة النظر المتقدمة في تعريف القراءة والوقوف على ماهيتها يجعلنا لا نشك الجادة إذا قلنا بأن هذا الرأى قصر عمليات القراءة في عدد يسير وقليل جداً

لا يريد عن حساسية وسرعة ودقة التمييز بين الحروف المنفردة وأصواتها المقابلة، بالإضافة إلى دقة الإدراك الحسى العبرى وسرعته في التمييز بين الأحرف المتشابهة كتابياً والوصول إلى المقابل الصوتي لكل حرف.

وعليه:

١ - أن هذا التعريف جعل من الطفل بعاء وقف عقله عند هذا الحد السطحي.

٢ - أن غاية القراءة هي الصراخ والحويل وإحياء موات الحرف بجعل الصوت يذهب فيه.

٣ - ما قيمة القراءة إذا لم تؤد إلى الفهم والاستيعاب

٤ - أن القراءة بهذا المفهوم تلغ صفة الخلق والإبداع والابتكار الذي يميز الإنسان عما عداه من الكائنات.

٢ القراءة هي مهنة لفرقة Recognition Act

ترى هذه النظرية زيادة على النظرية السابقة أن القراءة أيضاً تتضمن الوصول إلى المعنى الإشاري للكلمة التي تم تحويلها إلى مقابلها الصوتي

وهذا أيضاً محد أننا إذا ما اعتمدنا وجهة النظر هذه في القراءة فسوف يقتصر دور القارئ وغايته على تحويل الكلمة إلى مقابلها الصوتي ومعرفة معناها الإشاري، وعليه سوف تكون العمليات أو المهارات المتضمنة في القراءة أكثر قليلاً مما تقدم، وإن بقيت العمليات أو المهارات المتضمنة في القراءة من القلة بمكان؛ لأن الغاية من القراءة هو تحويل الكلمة إلى مقابلها الصوتي، ومعرفة ما تشير إليه.

ويختلف العلماء فيما إذا كان معرفة المعاني المتعددة والمختلفة للكلمة متضمنة ضمن القراءة بهذا المفهوم أم غير متضمنة؟ فمريق يرى بأن القراءة طقاً لهذا المفهوم يفف حد تحويل الكلمة إلى مقابلها الصوتي ومعرفة ما تشير إليه، ومريق ثان يرى تحويل الكلمة إلى مقابلها الصوتي ومعرفة المعاني المتعددة لها، والرأى الأخير هو

الذى غالب فهمنا واستحود عليه كتاج لتحليلها للعديد من الأدبيات والنظريات الخاصة بالقراءة؛ لأنه لو كان معنى القراءة هو ماورد في الرأى الأول فيؤن القراءة بهذا الاتريد عن المعنى الحسى للكلمة، يسما تختص المعانى التجريدية، والمعانى المختلفة للكلمة باختلاف السياق الحامل لها ولا تدخل في حوزة هذه الطرية، وهذا يناق الطرية المعجمية للغة والتي ترى أن الكلمة يوجد لها أكثر من معنى ودلالة وذلك بحسب ما يقتضيه السياق اللغوى، وما يقتضيه السياق الاحتمالى كما يحدث عند استخدام اللغة عل مسرح الحياة، أو ما يسمى بالاستخدام الرجائى للغة

إن المفهوم الثانى الذى يرى بأن القراءة هى عملية تعرف عد مقارنته بالمفهوم الأول بجدده قد أراد عدد العمليات المتضمنة في عملية القراءة لتشمل بالإضافة لعمليات المتضمنة في المفهوم الأول ثلاث عمليات رئيسة، وهى التحليل Analysis والتوليف (الدمج والتركيب) Blending، ومعرفة مايشير إليه الكلمة، وهو ما يمثل أصيق وأقل مستوى للمعنى، أو ما يمكن أن نسميه معرفة المعنى الإشارى للكلمة، وهو ما يشير إلى جعل المعنى للكلمة منحصرًا في الكلمات الحسية التى توجد لها مشيرات بيئية مع عدم النظر بالاعتبار لكافة معانى الكلمة وبخاصة المعانى التجريدية والتعبية والمعانى المجارية، والمعانى المختلفة باختلاف وتوسع السياق. إلح.

٢- القراءة عملية فهم. Reading is a Comprehension act

يتساءل المؤلف بعد أن نساءل العديد من العلماء . ماقيمة القراءة إذا لم تؤد إلى الفهم ؟

المهم بمعنى الوصول إلى الفكرة الجوهرية الكلية التى يتوى توصيلها من الرسالة أو النص المكتوب.

فالقراءة إذا لم تؤد إلى معنى كل فلا قيمة لها

وحدًا يكون هذا هو معنى القراءة فإن القارئ سوف يقوم بالعديد من العمليات العقلية الخاصة بالقراءة، ينتهي معظمها إلى الوصول إلى خلاصات وأفكار جزئية لل فقرات بعد تفعيل مكوناتها من حمل وتعابير، ثم يقوم بإجراء عملية تكامل بين الأفكار الفرعية لل فقرات، ليصل في النهاية بعد إجراء عملية الدمج للأفكار الواحدة مع ما هو محزون في الذاكرة ليصل إلى المعنى الكلي والخلاصة الجوهرية للنص.

أن القراءة طبقًا لهذه النظرية تراها تنظر إلى القراءة على أنها عملية تفكير توجهه الكلمة المطبوعة، وأن القدرة على القراءة هي المعرفة بالطريقة التي ترتبط باستيعاب النصوص إلا أن المتأثرين للرأى الأخير ذهبوا إلى أن هذا التعريف الموسع يهمل العديد من المشكلات الأساس، وأول هذه المشكلات، أن هذا التعريف يتسع ليشمل الاستنتاج، والأنساق العقلية، بل، وكيف وكم ما يمكن تعلمه في ضوء ما توظف له نظريات التعلم وتفسره .

إلا أن يرى حلاً لهذا الإشكال إذ ذهب بقول. إن المستوى الأول- يقصد النظرية التي ترى أن القراءة هي فك الرموز- يمكن اعتباره مناسباً للأطفال، بينما المستوى الثاني يعد مناسباً للكبار.

وهذا رأى آخر يثير الإعجاب معبرين عن هذا الإعجاب بهذين التساؤلين.

وهل الأطفال لا يفهمون؟

وهل الأطفال لا يمكنهم تمثيل ما يتم قراءته؟

ويرى المؤلف أن لا ضير في أن تكون القراءة هي الفهم، وأن يكون هذا المستوى من النظر إليها مناسباً للأطفال؛ إذ لا قيمة للقراءة إن لم تؤد إلى فهم واستيعاب ما يتم قراءته

بل يذهب المؤلف لأكثر من هذا، إذ يرى بأن القراءة أوسع من الفهم

والاستيعاب، بل التمثيل وابتكار مفاهيم جديدة والوصول إلى حلالات ليست من أصل النص ومحتواه، كأن يتوصل القارئ إلى ما انتواه الكاتب، والظروف المحيطة بكاتب النص وزمن كتابته، وما يمكن الإفادة منه، وغيرها من مضامين، فالقراءة لديها هي التمثيل، أي دمج ما يقرأ مع ما هو مخزن في الذاكرة، وما هو متكون لدى القارئ من ثقافة وحيبرات سائفة في وحدة كلية، وإنتاج مضامين وحلالات ومعرفة جديدة ليست من أصل النص ومحتواه، وبذا يستقيم الوصف الإنساني بأن الفرد مبتكر ومجدد (سليمان، ١٩٩٦، ٢٠٠٣م).

٤- القراءة عملية تمثيل - Readings a Representation act ونموذج المؤلف الخاص بهيئات ومسارات التجهيز أثناء القراءة (٢٠١٢م):

ويأمن النظر إلى نموذج المؤلف أعلاه، والذي يتضمن عمليات القراءة وتدقيق المعلومات المقررة في العقل الشري وحول ما يتضمنه نموذج عمليات القراءة يمكننا أن نصنع نموذج التجهيز التالي لما يتم من عمليات أثناء معالجة القارئ لرسالة لغوية مكتوبة، وهذا النموذج يقوم على الافتراضات التالية

١- القارئ الحيد لا يقرأ كل مكونات الرسالة اللغوية (كلمة- جملة- فقرة - نص)

٢- القارئ الحيد يتأهأ سائتي لاحقاً

٣- يتوقف سرعة ودقة تجهيز الكلمات على خصائصها (بسيطة/ معقدة - قصيرة/ طويلة - مألوفة/ غير مألوفة - حبة/ تجريدية).

٥- دقة وسرعة فهم النص يتوقف على استخدام القارئ للإلهات السياق.

٤ - تجهيز النص ككفاءة يقوم على تفعيل عمليات القراءة أنيا وليس تناعياً

وفيها يل رسم توصيحي لنموذجنا الخاص بعمليات ومسارات التجهيز أثناء القراءة (٢٠١٣م):

إننا من خلال نموذجنا في التجهيز أثناء القراءة المذكور أعلاه نرى بأن القارئ عند قراءته رسالة لغوية (كلمة، جملة -فقرة- نص) يقوم بتركيز الانتباه والإدراك البصري الحسي لما يقرأه الطفل، ليقيم بتحويل الرسالة اللغوية إلى مقاديرها الصوتية. والقارئ الخيد؛ أي الذي يتسم بالكفاءة والخودة في القراءة فإنه ليس بالضرورة أن يقوم بقراءة كل الحروف التي توجد في الكلمة، ولا قراءة كل كلمات التعبير المعوية التي يقرأها وبخاصة إذا الكلمة التي يقرأها بسيطة أو مألوقة وغير معقدة، كما أنه ليس بالضرورة أن يقرأ كل كلمات الجملة أو التعبير اللغوية أو الجملة، وهما سوف نجده يتحد المسار (ب) لأنه أثناء القراءة لا يقوم بعملية إسراف انتباهه على مكونات الرسالة اللغوية سواء كانت هذه الرسالة قصيرة كما في حالة الكلمات أو الجمل؛ حيث يعتمد في هذه الحالة إلى سرعة مسح ملفات المعجم العقل - Mental Lexicon بصورة مؤقتة تصل إلى حد التجهيز اللاشعوري، ومن ثم فإنه يقوم بعملية تسق سريعة. فالقارئ الخيد عند قراءته لكلمات بسيطة، أو قصيرة؛ أو مألوقة، أو حسية؛ تجده لا يركز على مكونات الكلمة الداخلية بل يكتفى بأحد ومضة انتباهية - Attention Puls للكلمة كمدر ككل - Gestalt أما إذا كانت الكلمة التي يقرأها طويلة أو معقدة أو غير مألوقة فإنه أثناء معالجتها وتجهيزها معجمياً فإن القارئ الخيد قد يتأخر عن الحالات الأولى قلباً، وذلك لأنه يقوم بعمليات مسح أعمق - Deep Scanning عن طريق الملف الأستاذ أو ملف السيادة Master File لمستويات أعمق لمف التجهيز الأرئو جرافي (الإملائي / الكتاب) Orthographic File، وللملف الصوتي داخل المعجم العقل - Phonemic File، مع استهلاك حره من الطاقة الانتباهية البصرية لتفعيل معنى الكلمة في الوصول إلى مكوناتها الكتابية والصوتية

إن القارئ في الحالة المتقدمة بالإضافة لما ذكر معاليه يستغرق مزيداً من الوقت؛ لأنه يقوم بتفعيل دور أكبر للذاكرة العاملة - Working Memory في مسح الملفات السابقة داخل الذاكرة طويلة المدى - Long-Term Memory وبخاصة إذا علمنا بأن تخزين الكلمات ومقابلتها الصوتية والكتابية في ملفات المعجم العقل مرتبة

ومصنعة في الداحل بحيث يوجد في أعلى مستوى فيها الكلمات السهلة والبسيطة والمألوفة والحسية، ومن ثم فإنها في حالة الكلمات القصيرة والبسيطة وغير المعقدة والكلمات المألوفة والحسية فإنها تكون في أعلى اللغات المعجمية، وعليه فإنه سهل على القارئ استخراج المشابه الكتابي والصوتي لما يتم قراءته من المعجم العقل والعكس صحيح.

إيه - القارئ الحيد - أثناء قراءته للرسالة اللغوية يقوم أثناء عملية التحويل بالتيقن به سيكون في هذه الرسالة وذلك بعد أحد ومصنة انتباهية كلية لمجمل ما يقرأه، وهنا نجد أن الكلمة لو كانت شائعة أو مألوفة أو بسيطة أو حسية فإن القارئ قد لا يكون في حاجة لقراءة كل حروفها بل يقوم بقراءتها قاصداً على بقية الحروف دون قراءة، والقارئ الحيد الذي يتسم بالطلاقة في القراءة ليس في حاجة لقراءة كل ما هو معروض أمامه في الرسالة اللغوية، وهو ما يمكن أن يقال عنه القراءة سرعة مؤتمنة معتمداً على وفرة ما هو مخزن في الذاكرة، وسرعة مسح ملف السيادة للملفات الكتابية والصوتية التي يمر فيها الأشكال الكتابية والصوتية للكلمات، وحالاً تكون الكلمة صعبة فإن القارئ يقوم بعملية همس داخل مع مسح متعمق قليلاً للملفات الكتابية والصوتية داخل معجمه العقل، علماً بأن القارئ الحيد لا يستغرق وقتاً يذكر أثناء إجراءات هذه العمليات متحذاً المسار (ب)، دوناً أن يعول إلى حد بعيد على إجراء عمليات تشفير أرثوجرافية (إملائية / كتابية) وصوتية، ودون إجراء همس داخل - Inner Voicing - العملية التحليل والتوليف كل ذلك يتم بسرعة فائقة تصل حد الأتمتة. أما القارئ غير الحيد أو الذي يعاني من صعوبة في القراءة فإنه يأخذ المسار (أ) أثناء القراءة مستغرقاً وقتاً أطول في إجراء عمليات مسح وملفات المعجم العقل سواء كان ذلك يتعلق ببحت الملف الأرثو حرائ أو يتعلق بالملف الصوتي، إيه - أي القارئ الضعيف أو ذو الصعوبة في القراءة - سوف يسرف في الوقوف على تحديد ومعرفة المكونات الداحلية للكلمة، والإسراف الشديد لما يقوم به من عمليات تحليل وتوليف أثناء همس الداخل، وهو الأمر الذي سوف يجعل هناك تشتت للانتباه وتحليل وضياح للعديد من الحروف

ومقارنتها الصوتية، بل ونسيان ما تم قراءته من قبل، الأمر الذى يؤدي إما إلى ضياع المعنى أو الاستدخال للشو، وهو ما يؤدي بالتبعية إلى توليد معانى خاطئة لاحتلال التصريف لبنية الكلمة أو احتلال التصريف البثائى صوتيًا للجملة ككل نتيجة الخلل فى التحويل لما هو مكتوب إلى مقارنات صوتية

إن القارئ الخيد هنا يمكن القول بأنه يتسم باتساع المدى الانتباهى حسيًا حيث عند قراءة الكلمة يقوم القارئ بالانتباه إلى سياقات مكتوبة موسعة كما يتحدد من بداية الكلمة إلى نهايتها، والوصول إلى تحييدها كمدرج بصري كل متمايز عما هو مخزون بذاكرته (معجمه العقل Mental Lexicon)، ثم ينتقل الإدراك الكلى بهذه الطريقة إلى تمثيل الاختلافات السببية بين الحروف التى تكون هذه الكلمة كمدرج بصري كلى أو عام؛ أى أنه ينتقل من الكل إلى التفاصيل المتناهية داخل الكلمة مع التمييز الدقيق بين الشكل الكتابي للحروف المتشابهة (تشغيل كتابي / إملائي Orthographic Encoding) بسرعة ودقة تصل حد الآلية ليستقل القارئ وذلك من خلال عرض المقارنات الصوتية للحروف وتجمعاتها داخل الكلمة على ملف التجهيز الصوتي داخل المعجم العقل عبر مراح في ذاتها اللحظة وهو يقوم بعملية التحليل والتوليف عندما تكون الكلمات صعبة أو طويلة أو معقدة أو غير مألوقة - المعنى الذى يمكن أن تشير إليه الكلمة؛ لأن المعنى الخاص بالكلمة يؤثر في تحليل وتوليف مكوناتها.

في اللحظة ذاتها التى يمارس فيها القارئ العمليات السابقة يقوم الملف الأستاذ أو ملف السيادة - Master File داخل المعجم العقل بمسح - Scanning المعجم العقل؛ حيث يقوم المعجم العقل باختيار الكلمات المشابهة للكلمة التى يتم قراءتها في الشكل الكتابي متراًساً في المسح للملف الكتابي / الإملائي - Orthographic File بمسح الملف الفونيمي أو الصوتي - Phonemic File، وهذا يقوم ملف السيادة بالإيعار إلى القارئ باختيار الصوت المناسب والمعنى المناسب لهذا الصوت (عملية المطابقة أو التعرف - Identification or Recognition Processes)، وبذلك يكتمل للقارئ عملية التعرف على الكلمة جزئيًا.

إن القارئ عندما يقوم بممارسة عمل القراءة لكلمة يقوم في اللحظة نفسها وأيضاً بتحليل الكلمة إلى مكونات ومقاطع والتوليف والدمج بين هذه المقاطع - بخاصة في حالة الكلمات الصعبة - الطويلة - المعقدة - غير المألوفة - المجردة، لا يتم مايقوم به بمعزل عن المعنى الخاص بالكلمة في ضوء معنى الجملة والفقرة وجوهر فكرة النص، حيث تمثل هذه التعابير اللغوية والأفكار الكلية سياقاً صامداً للمعنى، ويؤثر في تحليل القارئ وتوليجه للكلمة التي يتم قراءتها. والمعنى الذي يمكنه التوصل إليه، وذلك لأن اللغة ليست حشداً من الكلمات المتجاوزة دون هدف أو معنى؛ وهي عملية إذا لم تتم بدقة وسرعة مناسبين اتصالاً بين الأثمة والآلية أو الممارسة اللاشعورية سوف لا تكون القراءة غير صحيحة، وحتى لو كانت القراءة صحيحة ولكن القارئ مارس هذه العملية بصورة غير آلية أو بالسرعة المناسبة، فإن ذلك سوف يؤثر على دقة فهمه لمعنى ما يقرأه، وهذا الذي يفسر من وجهة نظرياً صعوبة القراءة.

فالطفل الذي يعاني من صعوبة القراءة يعاني من اضطراب في ممارسة الانتباه والإدراك الحسي لما يقرأه مدى ومدة؛ فمن ناحية المدى يمكن القول بأن الطفل ذا الصعوبة في التعلم يتسم بمحدودية مدى الانتباه والإدراك الحسي؛ وإذا كان الطفل الطبيعي يتسم بأن مدى الانتباه لديه يتراوح من (٩) إلى (٥) أحرف يمكن له أن يستدحها آنياً إذا ما وجدت في كلمة فإن الطفل ذا الصعوبة في التعلم يتسم بأن مدى انتباهه وإدراكه الحسي لا يزيد عن (٤) أحرف، وقد توصلت دراسة أجراها المؤلف (١٩٩٢م) بأن مدى ذاكرة أطفال المدارس الإعدادية من النصف الأول والثاني لا يزيد عن ٣٠٥ وحدة صغيرة (حرف أو عدد)

ومن المعروف أن الطفل عند قراءة الكلمة يقوم بالانتباه إلى الكلمة موسعة؛ أي من بداية الكلمة إلى نهايتها مع التركيز في الوقت ذاته على تفاصيلها الداخلية، وهذا سوف نجد بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم سوف يتعشرون بصورة ملحوظة عند قراءتهم للكلمات التي يزيد عدد أحرفها عن أربعة أحرف. أما من ناحية المدة فمن المعروف بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يتسم انتباههم بالمداومة

والاستقرار فترة مناسبة للمثيرات التي يتسهون إليها؛ حيث يسمعون في عالمهم بتشتت الانتباه، وهو ما يؤدي إلى تفويت بعض أحرف الكلمة من الاستدخال، أو حتى الاستدخال الدقيق الذي يجعل من الحرف الذي يتسه إليه ذات صفات مميزة تفرق به وتميزه عن الحرف المشابه.

كما أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يمكن تفسير صعوبة القراءة لديهم كتأخر لما يعانونه من اضطراب في الإدراك البصري الحسي للكلمات، والوصول إلى تمثيلها كمذكر بصري كل متمايزاً عما يجاور الكلمة التي يقوم بقراءتها أو تغييرها عن الكلمات المحرنة لديه في الذاكرة، هو أمر طبيعي لديهم؛ إذ المتأمل في التراث الخاص بصعوبات التعلم وأدبياته يجد أن غالبية هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات في الإدراك البصري الحسي؛ حيث لا يستطيعون سهولة وسرعة تمييز الاختلافات البسيطة بين الحروف التي تكون هذه الكلمة كمذكر بصري وبخاصة التمييز الدقيق بين الشكل الكتابي للحروف المتشابهة (صعوبة التمييز الكتابي/الإملائي).

وفي هذا الإطار أثبتت نتائج العديد من الدراسات بأن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبات واضحة في التجهيز البصري لسلاسل المثيرات المتجاورة، ومثل هذا النوع من المثيرات أو للمهام يعد ذات أهمية كبيرة في قياس هذا الجانب؛ لأنه يقيس التجهيز الخاص بالجانب الكتابي أو الشكل الكتابي مستقلاً في تجهيزه عن الجانب الصوتي؛ حيث يستخدم في هذا النوع من المهام عرض سلاسل من الأحرف أسفلها سلسلة ماطرة من الأرقام، طول السلسلة يتراوح من ٤ إلى ٦ مثيرات تعرض على شاشة كمبيوتر في مدة قدرها ٢٠٠ ثانية، وعلى الطفل أن يقرر في العرض الثاني ما إذا كانت سلسلة الحروف والأرقام مطابقة لترتيب العرض الأول نفسه أم لا، وفي مرة أخرى يمكن أن يسأل ليقدر بعد عرض كل سلسلة منفردة ما إذا كانت مطابقة في ترتيبها عند العرض في المرة الأولى أم لا. مرة لسلسلة الأرقام وأخرى لسلسلة الأحرف. ولقد مرر ضعف الأداء لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة في هذا الجانب إلى القصور البصري في الانتباه؛ إذ يتم هؤلاء الأطفال تفسيراً لهذا بأهم يسمعون بانخفاض السعة الانتباهية بصرياً

كما دأب بعض الباحثين على استخدام النموذج المقوى في اختبار القدرة على التجهيز البصرى لدى ذوى صعوبات القراءة وذلك من خلال عرض سلسلة من الأحرف، يليها عرض سلسلتين من الأحرف إحداهما فوق الأخرى في مدة عرض (١٠٠) ثانية، وعلى الطفل أن يقرر أى من السلسلتين مطابقاً للسلسلة الأولى التى تم عرضها معرّدة، على أن يؤخذ ترتيب المثبرات في الحكم بالاستجابة، وقد فسر الصعف لدى ذوى صعوبات القراءة في أداء هذه المهام في ضوء أنهم يعانون من قصور في التجهيز المتوازي - Parallel Processing، ولا يرجع إلى القصور في الناحية الانشائية - البصرية، إيماء يرجع إلى القصور في التجهيز المتتابع أو التجهيز التسلسل - Serial Processing.

هذا فضلاً عن أن هؤلاء الأطفال قد يعانون من إرباكية عالية عند مسح المعجم العقل لاختبار الكلمات المشابهة للكلمة التى يتم قراءتها في الشكل الكتابي وذلك للإرباكية والنشت الزائد عند مسح للملف الكتابي / الإملائي والملف العويى أو الصوتي من خلال ملف الأسناد أو ملف السيادة، أى أنه لا يستطيع أن يصل إلى اختيار الصوت المناسب والمعنى المناسب لهذا الصوت، أى أنه يعاني بالإضافة للضعف المتقدمة من صعوبة في عملية المطابقة أو التعرف، والتي يكتمل من خلالها عملية التعرف على الكلمة.

وفي هذا الإطار نجد ما يؤكد صدق نموذجنا لهذا التصير؛ ففى دراسة أجريت سنة (٢٠٠٥م)^(٥) على عينة قوامها (١٩) طفلاً من الأطفال ذوى صعوبات القراءة بالصين، وعينة قوامها (٢٠) طفلاً من العاديين؛ ذلك بهدف الوقوف على الفروق بينها في دقة وسرعة التجهيز الصوتي (اكتشاف الصوتية، سرعة التسمية، التجهيز الأرثوجرافى، والوعى الصوتي)، وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة

(٥) تم رفع أسماء الباحثين الأجنب وذلك لقيام بعض الباحثين بأحد الترجمة من النص ثم أحد المراجع الأجنبية من الخلف وإثباتها لأصعبهم عن أنها من صميم عملهم، علماً بأن الأصول الأجنبية لدى المؤلف.

إحصائياً بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في جميع متغيرات الدراسة لصالح العاديين حيث اتسم أداؤهم بالسرعة والدقة مقارنة بذوي صعوبات القراءة.

كما أُجرى آخر دراسة سنة (٢٠٠٥م) على عينة قوامها (٦١) طفلاً من أطفال الصف الثالث (٣٥) إناث/٢٦ ذكور) من ذوي صعوبات القراءة، وعينة من العاديين قوامها (٣٠) طفلاً من أطفال الصف الثالث (١٧) إناث/١٣ ذكور)، وعيتين أُخريين من ذوي صعوبات القراءة والعاديين قوام كل واحدة منها (٥٠) طفلاً من أطفال الصف الخامس بهدف معرفة أي من المتغيرات له قدرة تميرية بين العاديين وذوي صعوبات القراءة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن التجهير الصوتي، وسرعة التسمية، والذاكرة العاملة لها قدرة تميرية عالية بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين؛ حيث كلما زادت حدة الصعوبة في القراءة كلما قلت كفاءة التجهير ويحدث طء شديد في سرعة التسمية، وتقل كفاءة الذاكرة العاملة.

كما أن من التفسيرات المقبولة -من وجهة نظر المؤلف- والتي تعد ذات أهمية بالغة في تفسير صعوبة القراءة طبقاً لنموذجنا واحدة من العمليات المهمة التي لا نجدها في النماذج الحالية، ولم يلتفت لها غيرنا، وخرجنا بها من نطاق التحليل، ألا وهي عملية السرعة المؤتمنة في القراءة للسياقات اللغوية المحدودة كالأحرف، وتجمعات بعضها، والكلمة، والكلمتين؛ حيث يعيد تحليل أدبيات مجال القراءة وفهم اللغة وصعوبات التعلم أن القارئ الجيد قد لا يقرأ كل الحروف ولا كل الكلمات؛ لأنه يتوقف ذهنه وتمككه من عمل القراءة قد يتنبأ بها سيكون من العاط ومعان، ومن ثم، فإنه ليس في حاجة لقراءة كل ما هو أمامه كما أن الكلمات غير المألوفة أو الطويلة أو غير الشائعة؛ والتي قد تحتاج لقراءة كل مكوناتها يجد أن القارئ الجيد يقوم بعملية التوليف والتحليل بسرعة فائقة قد تصل إلى حد الأتمتة، وهذا ما لا نجده في حالات الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ حيث أنهم يقرءون كل حرف، وكل كلمة، أو بصورة أدق، يمعنون ما يوجد لديهم من انتباه على كل حرف وكل كلمة، كما أنهم يستغلون وقتاً طويلاً في القراءة مع الاشتباك فيما يوجد لديهم

من نشأت انتباه، وهو ما يؤدي إلى عدم استدخال بعض الأحرف، وهذا قد يفسر ما يحدث لديهم من حذف، واستبدال، وتشويه، وإضافة بعض الأحرف للكلمات التي يقرأونها، وفي هذا الإطار نجد ما يؤكد ما ارتأيناه في تفسيرنا هذا حيث أجريت دراسة حديثة سنة (٢٠١١م) قامت على استخدام مهام لقياس التجهير البصري مفادها عرض سلسلتين من الأحرف جنباً إلى جنب وعلى المبحوث أن يقرر ينعم أو لا ما إذا كانت السلسلتين متطابقتين فيها تتضمنه من مشيرات وبالترتيب نفسه. وقد كشفت الدراسة عن ضعف دوى صعوبات القراءة من خلال زمن الكمون مقارنة بالعاديين.

وقد تكررت عينة الدراسة من (٣٢) طالباً جامعياً من الديسلكسيين و (٢٢) طالباً من العاديين جميعهم من طلبة جامعة برمنجهام وجامعة أوستون، يتسمون بأن دكاؤهم عادى كما قيس بمقياس وكسلر ١٩٨١م، أيضاً يخفض أدائهم في القراءة والتهجي بانحرافين معياريين ساليين مقارنة بمتوسط أداء المجموعة الصابغة في واحد من الاختبارات فقط (قراءة كلمات متعردة ولا كلمات، مهجئة كلمات ولا كلمات وقراءة بصوح)، علماً بأنه فيما يخص القراءة فقد أخذ في الاعتبار عند التقييم محكى الدقة والسرعة، ولا يوجد في تاريخهم الطبي ما يشير إلى أنهم كانوا أو يعانون حالياً من قصور أو مشكلات عصبية أو نفسية

ولا يقف الحد لدى السرعة والدقة في تغيير الحروف والكلمات - بل امتد القصور إلى دقة تمييز الأشكال، ففي دراسة أجريت سنة (٢٠٠٠م) على عينة قوامها (٢٤٥٠) طفلاً من الأطفال الأمريكيين، نصفهم من الأطفال العاديين والنصف الآخر من الأطفال ذوي صعوبات القراءة، تتراوح أعمارهم من (٦) إلى (١٦) سنة، وذلك بهدف قياس الفروق بين عيتي الدراسة في سرعة تسمية الألوان، والأشكال، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في سرعة تسمية الألوان في جميع المراحل العمرية لصالح الأطفال العاديين، بينما لا توجد فروق بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في دقة تسمية الأشكال في أى مرحلة عمرية

ومن المتغيرات التي يمكن في ضوءها تفسير صعوبة القراءة هو أهم في الوقت نفسه الذي يقومون به بالتجهيز الكتابي يقومون أنبأ بتجهيز ما يتم استعداده صوتياً، ولأن ذوي صعوبات القراءة يعانون من تشتت انتباه إدراكي (بصري / أو سمعي) فإهم يعانون من إرباكية كبيرة في دقة وسرعة التجهيز الفونيمي.

وفي هذا السياق أجريت دراسة سنة (٢٠٠٢م) هدفت إلى بحث الفروق في التجهيز الصوتي، وسرعة تسمية المثبرات اللفظية، والأشكال، والأرقام بين عينة قوامها (٧٨) طعلاً من أطفال المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبة في القراءة، وعينة قوامها (٧٧) طعلاً من أقرانهم العاديين، تتراوح أعمارهم الرمنية من (٧) سنوات و(٧) أشهر إلى (١٠) سنوات، (٦) أشهر، توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين الأطفال ذوي صعوبات القراءة والعاديين في التجهيز الصوتي وسرعة تسمية المثبرات اللفظية لصالح العاديين، بينما لا توجد فروق بين عيتي الدراسة في سرعة تسمية الأشكال والأرقام.

كما أجريت دراسة أخرى سنة (٢٠٠٢م) على عينة قوامها (٢٧٩) من الأطفال ذوي صعوبات القراءة وأقرانهم من العاديين من الذين يقعون في الصعيين الثاني والرابع الابتدائي وذلك بهدف بحث الفروق بين الفتيين في سرعة التجهيز الصوتي وسرعة التسمية والوعي الصوتي، فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في متغيرات الدراسة لصالح العاديين.

ويرى المؤلف بأن القراءة لو وقفت حد أنها عملية فهم لكان المتوصل إليه لا يتعدى حروف وكلمات وجمل وتعابير فقرات النص؛ إذ الفهم يعنى فبها يعنى الوصول إلى الخلاصة والفكرة الكلية للنص، لكن يبقى الوصول إلى استنتاجات وحلصات وأفكار ليست من متن النص ومحتواه أمر يتعدى حدود ما هو مكتوب، وأن الوصول إلى أفكار وحلصات يتعدى النص ويتفق وحاصية الابتكارية التي تمثل جوهره طبيعته وتكوينه.

لأن القارئ لو وقفت خلاصاته حد ما هو مكتوب بالنص فلا يكون قد أصاب شيئاً، أو ابتكر شيئاً أو عرت المادة المقروءة لاستعدادات الابتكار والإبداع الكامنة ضمن تكوينه الخليل والخلق الذي يعبر عن طبيعة راقية وسامية في عمليّة المحلّولقات، فالإنسان بمطرّة الخلق والتكوين ليس اجترارياً فحسب يتبع ما يصع أمامه، ولكنه مرود بأعقد جهاز معرّي يمكنه من تشعير الرموز والمعرفة والتكيف معها، وفهمها، وتعديلها، ونحوها، وتهذيبها، ومكاملتها مع مألوفه من معارف وأفكار عزنة في الذاكرة ليقوم بتمثيلها تمثيلاً راقياً ينسج وطبيعة ماركب فيه ليصل إلى أفكار جديدة وخلاصات ليست من النص، ولكنها تتصل به على نحو من الأنحاء، وإن بقيت في مجملها أفكاراً وخلاصات ليست من متنه وموضوعه

- إن عملية التمثيل أكبر من عملية الفهم -

إذ القراءة كعملية تمثيل تقوم على تفعيل عمليات القراءة السابقة متفاعله مع أصول الاستنتاج؛ حيث يقوم القارئ بصياغة فروضه حول معنى ما يقرأه، واختبار هذه الفروض متصلاً في اختبار فروضه ممسح لللغات التركيبية والسبائية (ملفات المعنى والدلالة)؛ وذلك بهدف الوصول إلى المعنى والخلاصة لما يتم قراءته غير معرول في تفكيره عن تفعيل ما هو مخزن بالذاكرة من معارف وخلاصات سابقة تمهيداً لخلق معارف وخلاصات وأفكار جديدة ليست من أصل النص ومحتواه ونحوه

إنها عملية يتلخص عملها في عمليات تجهيز ومعالجة على أعمق مستوى من مستويات التجهيز، تقوم على الوصول إلى الخلاصات المستنتجة والأفكار المستلهمة والفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية ليصلها بما هو مخزون لديه في الذاكرة موصولاً بالمعرفة العالمية والسياق المعرفي المعرول، ليصل إلى أفكار وخلاصات ليست من أصل النص ومتنه؛ لذا فإن القراءة عندنا تتعدى الفهم ترجمة وتفسيراً ونحوياً إلى التمثيل لتتضمن الفهم والتمثيل وما يزيد.

وقدّر ما يكون النص سهلاً تكون دقة وسرعة الوصول إلى معاني الكلمات والحمل والتعبير والعقرات والنص ككل، بينما إذا كان النص معباً بالكثير من الكلمات غير الشائعة أو الصعبة أو غير المألوفة أو التجريدية يكون العكس صحيحاً (سليمان، ٢٠٠٥م).

وعملية التمثيل هذه يقدر لها منها، إذ الزمن المستغرق في التجهيز والاستخلاص والوصول إلى استنتاجات وأفكار جديدة يجب أن ينم في زمن قصير، إذ السرعة في التجهيز مؤشر على كفاءة التجهيز والتمثيل، وهذا الذي نسميه بالطلاقة في القراءة - Fluency in Reading

وهو مفهوم يشير إلى القدرة على تعرف الكلمات بسرعة، وقراءة الحمل والنصوص الطويلة والموسعة بطريقة سهلة بحيث تؤدي إلى فهم لهذه المواد القرائية التي تم قراءتها ثم تمثيلها وصولاً إلى استنتاجات وحلصات وأفكار جديدة

والطلاقة في القراءة ما من شك أنها تتأثر سرعة ودقة التجهيز الكتابي والصوتي إلى درجة كبيرة، ومن ثم يعد من الطبيعي تفسير القصور في الطلاقة للقصور فيها سبق، ولعل ما يؤكد ذلك أن دراسة أجراها أكثر من أربعة باحثين سنة (٢٠٠٦م) هدعت إلى بحث سرعة تسمية الحروف، والوعي الصوتي، والإدراك الأرتوجرافي، ومدى إسهام هذه المتغيرات في دقة وسرعة قراءة الكلمات والنصوص الموسعة لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات القراءة قوامها (١٢٣) طفلاً، تتراوح أعمارهم الرمية من (٦) إلى (٨) سنوات، فقد كشفت نتائج الدراسة عن اتسام أداء عينة الدراسة بالقصور الشديد في المتغيرات السابقة طبقاً لما تشير إليه معايير الاختبارات وارتباط سرعة تسمية الحروف ارتباطاً دالاً إحصائياً بالإدراك الأرتوجرافي، ولتباطؤ التعبيرين الأخيرين بالطلاقة.

وفي الإطار ذاته يأتي ما يؤكد صدق تصورنا، ففي دراسة أجراها عدد من الباحثين سنة (٢٠٠٨م) بهدف تتبع الفروق في طلاقة القراءة لدى عينة من الأطفال قوامها (٢٥) طفلاً ذوي إعاقة في الكلام، وعينة قوامها (٢٥) طفلاً ذوي إعاقة في

اللغة، يقومون في الصفوف الدراسية من الأول حتى الثالث، ذكاءهم متوسط أو فوق المتوسط، فقد كشفت نتائج الدراسة أن مستوى طلاقة أى من فئتي الدراسة يعادل طلاقة القراءة لمن هم في الصف الأول، كما أظهر الأطفال ذوو الإعاقة في الكلام مستوى أفضل من فئة الأطفال ذوي الإعاقة في اللغة في طلاقة القراءة.

وفي دراسة أجراها عدد من الباحثين سنة (٢٠٠٦م) هدفت إلى بحث سرعة تسمية الحروف، والنوعى الصوتي، والإدراك الأرتوجرافى، ومدى إسهام هذه المتغيرات في دقة وسرعة قراءة الكلمات والبصوح الموسعة لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات القراءة قوامها (١٢٣) طفلًا تتراوح أعمارهم الزمنية من (٦) إلى (٨) سنوات، فقد كشفت نتائج الدراسة عن اتساق أداء عينة الدراسة بالقصور الشديد في المتغيرات السابقة طبقًا لما تشير إليه معايير الاختبارات وارتباط سرعة تسمية الحروف ارتباطًا دالًا إحصائيًا بالإدراك الأرتوجرافى، وارتباط المتغيرين الأخيرين بالطلاقة.

لكي في المقابل قد نجد الكثير من الأطفال الذين توجد لديهم صعوبة في تعرف أو إدراك الكلمة، أو الذين يعانون من صعوبات في ترميز وتشفير لهذه الكلمات يتأخرون في فهم ما يقرءونه، وذلك لاستفادهم الجزء الأكبر من طاقاتهم في الحفظ والتركيز على الكلمة - Duration التي يتم قراءتها، فضلًا عن قصائهم لوقت طويل في قراءة هذه الكلمات، مما يجعل هناك نوع من التشتت والإعادة والتكرار - Rehearsal أثناء القراءة لهذه الكلمات، الأمر الذي يجعل أفكارًا كثيرة مستوحاة من المادة القرائية تنوء وتتبعثر، أو لا يصل الطفل ذو الصعوبة إلى معنها الآخر، وهو ما يؤدي في النهاية أيضًا إلى تأثير قراءتهم الشعبية تأثيرًا سلبيًا؛ لأن الطفل كى يفهم لا بد له أن يقيم جسورًا بين ما يقرأه وبين ما لديه من خبرات ومعاني سابقة وبالسرعة المناسبة (سليمان، ٢٠٠٩م).

ومن المتعارف عليه في علم النفس اللغوى أن الأطفال أو التلاميذ في حاجة ماسة للقراءة الجهرية والقراءة الصامتة كى يستطيعوا أن يسوا أو يصلوا إلى الطلاقة في القراءة، إلا أنه من سوء الحظ أننا نجد أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في

القراءة أو الصحف فيها لا يحسون القراءة من الأصل، ولا يتمكنون فيها، ولا يذبحون في المواقف القرآنية، ومن هنا فقد أصبح على الخبير في مجال صعوبات التعلم أن يتحد الإستراتيجيات والطرائق النوعية التي تجعل من القراءة مادة محببة وممتعة بما يجعل هؤلاء التلاميذ أو الأطفال راعين فيها عن حب ومتعة (سليمان، ٢٠٠٦م)

وقد يؤدي القصور فيها تقدم إلى حذف وإضافة بعض الكلمات إلى الجمل والتعابير اللغوية التي يقرأها، باعتبار أن اللغة ليست حشدًا من الكلمات المتجاذرة دون تفاعل وتعاقد وتأثير وتأثر في بعضها بعضًا أو بين بعضها البعض، إسماء هي مكونات متعاضدة ومتعائلة ومتكاملة ضمن سياق كل حامل للمعنى وضامن له، وهو ما يجعلهم غير قادرين على فهم هذه الجمل وتلك التعابير أو السياقات اللغوية الموسعة، وهو ما يؤدي بالتسوية إلى قصور قدرتهم على إنتاج جمل وتعابير لغوية دقيقة وصحيحة في تركيبها، وهذا ما يسمى بقصور القدرة على تجهيز التراكيب (التجهيز السباتكي)

وهو المفهوم الذي يشير إلى القواعد التي تحكم بنية الكلمة وتصرفاتها الداخلية، كما تحكم أيضًا الترابطات بين الكلمات التي تقود إلى تكوين وحدات ذات معنى، كأشياء الجمل والتعابير والجمل.

وتحدد قواعد التراكيب ترتيب الكلمات، وتنظيم الجمل، والعلاقات بين الكلمات وفئات الكلمات، ومكونات الجمل كأشياء الجمل الاسمية والجمل الفعلية كما تمكن معرفة الورد بالتراكيب من إصدار أحكامه حول مدى سلامة بناء العبارة من الناحية التركيبية والنحوية، ولهذا يصنف العلم بالتراكيب على أنه فرع من فروع اللغة - وهو ما عملية من عمليات القراءة - تركز على شئون التنظيم، وهو واحد من أهم عناصر الدلالة أو المعنى باعتبار أن اللغة تتكون من نسقين كبيرين هما ١- الصوت ٢- الدلالة - وتتكون من معاني الكلمات - Lexicology وقواعد التنظيم - Syntax، وقواعد البنية - Morphology، وقواعد الأسلوب (وأن، ١٩٤٥م).

ومن المعروف بأن العلم بالتركيب ونجهيزها يخص العلم بنظام النسخ والإعراب وقواعد الموسيقى والتعظيم ويدونه تختل الأوزان والتصريفات والنقبات لما يتم قراءته، وبذا يتبدل المعنى ويتغير.

ويلعب العلم بالتركيب أو ما يسمى بشأن النظم والقواعد والإعراب واحداً من أهم العمليات التي تؤدي إلى الفهم وإنتاج الجمل والتعبير التي لها معنى؛ فتعبيرة مث. ذهب على إلى المدرسة، سليمة لغويًا لأن نظمها مطابقاً لقواعد النظم في اللغة، بينما الكلمات نفسها إذا ما شذت عن القواعد الصحيحة في النظم سرف لا يكون لها معنى كأن يتم نظمها هكذا: المدرسة على ذهب إلى.

وقد تكون التعبير اللغوية صحيحة تركيبياً إلا أنها غير صحيحة لغوياً، وهو ما يسمى بالجمل الكاذبة عند المهامة سيياويه، وذلك كما في: "ذهبت إلى المدرسة غداً" وسأذهب إلى الحديقة أمس" وبالنظر إلى مثل هذه التعبير اللغوية نجد أنها تتبع قواعد النظم اللغوي إلا أنها بعد جملة غير صحيحة؛ وسبب عدم صحتها هو المعنى، إذ لا معنى لهذه العبارة، أو بصور أدق إنها من الجمل الكاذبة في العرف اللغوي أو عند اللغويين وبخاصة عند خالد الذكر "سيياويه" وبذا نجد أن هناك علاقة عضوية وتفاعلية بين التركيب من ناحية الترتيب ونظم الكلمات داخل ساء التعبير اللغوية من جهة وبين المعنى من جهة أخرى

وقد ذهب بدجت وآخرون سنة (١٩٩٦م) Padget et al , 1996 إلى أن هناك بروفياً خاصاً وعميراً لدوى صعوبة القراءة مستوحى من دراسة عدد من التعبيرات الأكاديمية والمعرفية، هذا البر وفيل المميز للأطفال لدوى صعوبات القراءة يفيد في عملية التشخيص، ويقلل إمكانية الوقوع في أخطاء التشخيص

ومن خصائص أو سمات هذا البر وفيل: أن مستوى الفهم الاستماعي ونسبة الدكاء يقع في مدى المتوسط وحتى المستوى المرتفع، وأن مستوى الفهم القرائي لديهم أقل بصورة دالة إحصائية من مستوى الفهم الاستماعي، وأقل من نسبة ذكائهم بصورة دالة إحصائية في الوقت نفسه؛ أي أنه فرق أكبر من واحد انحراف

معبارى كما أن مهاجمة الكلمة ، والتعرف على الكلمة والتهجى (يعنى ترميز الالكلمات) ومهارات الوعي أقل من المتوقع بكثير لعمرهم الرسمى ، وبعد هذا المؤشر لدى بعض الباحثين مؤشراً على صعوبة القراءة، كما يعتبر مؤشراً على الحدارة لتلقى العلاج وخدمات التربية الخاصة.

ويرى المؤلف بأن هذا الرأى ليس صحيحاً على طول الخط؛ حيث يمكن اعتياده من وجهة نظراً في السنوات الساكرة للطفل، وبالتحديد حتى من العاشرة؛ حيث توصلت العديد من نتائج البحوث وأراء العديد من العلماء إلى أن غالبية الأطفال بعد سن العاشرة يحدث لديهم ما يسمى بالانحسار القرائى ؛ حيث لوحظ زيادة سريعة جداً وملحوظة في مستوى قراءة العديد من الأطفال، وهو ما لا يجعل هالك وجود فروق بين مستوى الفهم الاستيعاى ومستوى الفهم القرائى

على أسا سواه بأن ارتفاع مستوى الفهم الاستيعاى على مستوى الفهم القرائى و مكر حياة الطفل إياها يرجع من وجهة نظراً إلى أن السمع والاستيعاى أسبق في الظهور على القراءة، وهو ما يعنى أن السمع والاستيعاى قد تلقى خبرة و تدريجاً فترة رمية أطول من تلك التى تلقاها الطفل فيما يخص القراءة والفهم القرائى، فالسمع والاستيعاى مهارة من الدرجة الأولى بينما القراءة والفهم القرائى مهارة من الدرجة الثالثة في ترتيب ظهور مهارات اللغة

إن الفهم القرائى " Reading Comprehension لدينا هو عملية تعكير، وحلاصة تمثيل، فنى الوقت الذى يقرأ فيه الطفل هو الوقت ذاته الذى يحاول فيه أن يفهم غير متعك عن النظر إلى السظم والترتيب من خلال ما أسميناه بتجهيز ومعالجة التراكيب، فالقراءة تأخذ مساراً أفقياً بينما فهم ما يتم قراءته يتخذ مساراً دائرياً، لأننا عندما نقرأ فإن العين تتحرك من اليسار إلى اليمين، ومن اليمين إلى

• أحدثت الفكرة الرئيسة في هذا الجانب بتصرف وريادة من مؤلفا السائل الديسكسيا رؤية نفس / عصبية (٢٠٠٦م) القاهرة دار الفكر العربى

اليسار في الوقت الذي يدور العقل والتفكير دائرياً ممسكاً العقل أثناء ذلك ببعض الأفكار والكلمات لا تفارقه حتى ينتهي الفرد من قراءة آخر كلمة

ففي القراءة تتدفق الحروف والكلمات خطياً في الوقت الذي يتحرك فيه التفكير دائرياً؛ حيث يتم الربط بين الكلمة التي يتم قراءتها تَوَاقُعاً مع الكلمات التي تم قراءتها آنفاً، والكل معروض على المخزون لدى القارئ من معارف وحبرات، وعليه فإنه في هذه الحالة يجب على الطفل الذي يقرأ أن يعبر تلك الهوة بين المعلومات التي يتم عرضها في النص المكتوب والمعرفة التي يمتلكها؛ وذلك لأن الفهم القرائي يتضمن التفكير.

إنها عملية تفكير في المقام الأول والأخير. إن القراءة - طبقاً لما سراء - عملية تعتمد على عملية عقلية كبرى، هي عملية التكيف مع المعلومات الجديدة التي يقرأها الطفل في النص، ومن خلال هذه العملية يقوم الطفل أو القارئ بعامة بتفعيل عمليتين فرعيتين، هما عملية الموازنة والتحميل؛ حيث يتطلب الأمر استدخال الأفكار الجديدة المستوحاة مما يتم قراءته، وهنا قد تكون الأفكار المستدخلة هذه متصادمة مع ما هو مخزون في الذاكرة وفي هذه الحالة يحاول القارئ في فك هذا التصادم والوصول لحل، وإما ما يتم استدخاله يصيف جديداً إليه من أفكار؛ ففي حالة التصادم على الطفل أن يوازن بين الأفكار الجديدة التي تم استدخالها والأفكار القديمة المخزونة لديه وصولاً لحل هذا التصادم والصراع المعرق الناتج، وفي الحالة الثانية يقوم القارئ بدمج ومكاملة الأفكار الجديدة المستدخلة مع ما لديه من أفكار حرة بحرية ليقيم بعملية تمثيل لكس الأفكار وصولاً إلى أفكار جديدة

فالقراءة ليست حلقة أو نظر أو قلب الحشود المكتوبة من الكلمات إلى أصوات دون تفكير وتبصر، وإعمال نظر وتلبر وتفكر، والاستفادة مما لديه وما هو مكتوب. فالفهم القرائي يعتمد على ما يستحضره القارئ من النص المكتوب اعتياداً على خبرات القارئ السابقة، والمعرفة باللغة، والتعرف على التراكيب من الناحية التركيبية والقواعدية، وكذلك على وفرة الهاديات أو التلميحات التي توجد بالنص.

إن عملية القراءة عملية تعكير في أساسها، وهو ما يشار إليه دائمًا من أن الفهم القرائي عملية تجهيز ذهني لما يتم قراءته ، مخاصها هو الحصول على المعنى بما يقرأه المرء ، حيث أنه خلال عملية القراءة لا تكتسب الفكرة أو الأفكار التي يمكن للقارئ أن يصل إليها إلا بعد أن ينتهي من قراءة آخر كلمة في العبارة . والأمر لا يبلغ أن هناك من القراء من يصلون إلى المعنى قبل انتهاء القراءة اعتمادًا على ما يمتلكونه من قدرة عالية على التنبؤ، واعتمادًا على تفعيل السياق وهاديات وتلميحات ما بالنص، وهو ما يرقى وجهة نظرنا بأن عملية القراءة ليست عملية فهم فقط بل هي تتعدى ذلك لمرآها عملية تمثيل _ Representation Act.

إسـا يجب أن يؤكد على أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر في مستوى المادة التي يستطيع الطفل قراءتها؛ أي فهمها وتمثيلها كالخلفية الثقافية، ومدى وعق تأثر القارئ باللهجات العامية، والاهتمام، وطبيعة الموقف القرائي، والدافعية، وصعوبة النص، وعدد الكلمات الصعبة أو غير المألوفة الموجودة بالنص، وطبيعة، وقلة وكثرة استخدام الكلمات الوظيفية في النص، وعرة الإلماعات أو هاديات النص

ولكن فهم أو نتعرف بعمق عن: ماذا توجد صعوبة في الفهم القرائي لدى فرد ما؛ فإننا يجب أن نبحث عن كيف يتعلم هذا الفرد ويتجر ما ينجره في المواقف المختلفة، وكيف يؤدي المهام القرائية المختلفة؟

ومن العوامل ذات الأهمية البالغة والتي تساعد القارئ للوصول إلى فهم ما يقرأ، هو الاستفادة من إلماعات أو تلميحات السياق - Clues، إذ التعويل عليها في القراءة يؤدي إلى جودة الفهم، وكلما كثرت هذه الإلماعات والتلميحات، وقام القارئ بتفعيل الإعادة معها كلما كان الفهم أكثر سرعة وأجود.

وكثرة وجود هذه الإلماعات يسمى أثر الوفرة في الفهم.

لكن إلى ماذا تشير إلماعات النص أو هادياته؟

إنها فكرة تشير إلى إرسال الرسالة نفسها اللغوية في النص ذاته ولكن في صورة

لعوية أخرى، بمعنى أن المعلومات المستقاة من مصدر ما تدعم وتقوى وتوازر المعلومات ذاتها من مصدر آخر.

إنها عملية تدعيم وتحرير وتقوية - Enhancing and Reinforcing - للمتنوى في الرسالة اللعوية، ومثل هذه المهاديات أو التلميحات أو الإلهامات Clues تساعد القارئ على ساء المعنى المستلهم أو المستخلص من النص المكتوب؛ وعليه فإن الفهم القرائي يتطلب من القارئ تفاعلاً شطاً وإيجابياً مع النص؛ حيث يجب على القارئ عند ممارسة فعل القراءة أن يكون مشاركاً شطاً وتفاعلاً بصورة إيجابية مع النص المكتوب، كما يجب عليه أن يربط بين ما لديه من خبرات ومعلومات ومعارف سابقة مع تلك التي توجد بالنص الذي يقوم بقراءته؛ لأن الحقيقة الدامعة التي لا يحددها مصدر هي أن السياق صامس للمعنى، ولا يمكن بأي حال من الأحوال الوقوف على المعنى الدقيق للمعردة إلا من خلال السياق الحامل لها، من خلال ما يسبقها من كلمات، وما يأتي بعدها، فمعردة مثل: "جلل" وهي كلمة نستخدم في الأمر الخطير والحين، نجدها في عبارة مثل: "هذا أمر جلل" تأتي بمعنى الأمر العظيم وإذا وردت في عبارة مثل: "كل مصيبة تخطأك جلل" فهي هنا تعني الحين و "أمر" المستعمل في الإخفاء وصدده (أمرها يوسف في نفسه ولم يدها لهم)، تعيدها الإخفاء، بيتاً في تعبيرة مثل "وأمرها الندامة لما رأوا العذاب" نعمل المعين. ويسمى هذا الأمر بالتضاد في اللغة، وهو نوع من الاشتراك المعطى، واللغة العربية تعوق كل لغات العالم في ذلك، ومن أمثلة التضاد في اللغة كثير مثل "المسجور" الذي يطلق على المملوء والناعر، و "الزاهق" الذي يطلق على المتناهي في السمس وعلى شديد المزال، وقد يستعمل اللفظ في ضد ما وضع له لمجرد التماثل كالمعارة في المكان الذي تعلق فيه الهلكة؛ هذا على أنها مأخوذة من فار إذا نحا وسلم، وكالسليم للملدوع كما يستخدم في الإخبار عن ملدوع أصابه المرض فيقول: هو في عافية. أو كاستخدام لفظ العاقل على المعنوء والأحق، والملائن على الفاعر

وقد يأتي التضاد في الظاهر لانتقال معنى اللفظ إلى معنى آخر مجازي لكثرة

بلاغية أو لعلامة ما؛ وذلك كما في قوله تعالى: "سوا الله فأنسيهم" فالفعل الثاني مستعمل في غير معناه الأصل، بل مستعمل في معنى الإهمال والتروك لأنه يستحيل على الله النسيان، وهو استعمال على سبيل الاستعارة.

وقد يأتي التضاد في الظاهر من دلالة الكلمة في أصل وضعها على معنى عام، يشترك فيه الضدان، فتصلح لكل منها لذلك المعنى الجامع، وهو ما يسميه علماء الأصول بالمشارك المعنوي وبأن ذلك التضاد "القرء" والذي يطلق على الحيض والظهر، لأن القرء في الأصل هو الوقت المعتاد، و"الزواج" في إطلاقه على الذكر والأنثى، و"شرى" و"باع" يستخدامان بمعنى واحد لأن كلاهما يقوم على المبادلة.

وقد يجيء التضاد من اختلاف مؤدى المعنى الواحد باختلاف المواقع، وذلك مثل كلمة "فوق" فتأتي بمعنى "دون"، كما في قوله تعالى: "إن الله لا يستحي أن يعصر مثلاً ما يعوضة فيما فوقها" أي ما يعوق الدابة حقارة (راى، ١٩٤٥م) (٥).

إن هاديات النص هي بمثابة تلميحات وإعراءات بالمعنى، فكل تلميح تكشف جزءاً للمعنى المادة المقررة، وعندما يقوم القارئ بإجراء عملية استنباط وتكامل لكل معنى جزئى تكاشفه بها التلميح أو الإلماع كلها استطاع أن يصل إلى المعنى الدقيق لما يتم قراءته.

والمستقصى للتراث المعنى الخاص سيكولوجية اللغة يجد أن هذه التلميحات أو الإلماعات تتمثل في: الإلماعات الوصفية؛ وهى تلميحات توهم جزءاً من صفات الشيء أو المفهوم التى نعره الكلمة المكتوبة في النص؛ ولتصبح ذلك، هب أن كاتباً كتب في نصه كلمة مثل "البيد" فإن القارئ قد يجد في النص ما يكشف له معنى هذا اللفظ، كأن تجد في بعض العبارات ما يشير إلى اتصاف هذا المكان بشدة الحرارة، وعدم وجود الماء، ولا أشجار ذات أوراق عريضة وارفعة، وهذا يمكن

(٥) بلربد راجع على عبد الواحد راى (١٩٤٥م). هذه اللغة القامرة دار هبة مصر للطبع والشر

للقارئ أن يستخدم هذا الوصف في الوصول إلى معنى الكلمة المذكورة آنفاً؛ حيث وفر النص لها مجموعة من الأوصاف التي تدور حول الكلمة مجهولة المعنى، فيعرف أن هذا الوصف أليق بوصف الصحراء، فيصل إلى المعنى بأن معنى اليد "الصحاري".

وهناك إلماعات وتلميحات الوطيفة، وهي تلميحات تتبلور حول وظيفة الكلمة، وما يمكن أن تؤديه من دور؛ فهب أن كاتباً كتب عبارة مثل "..حادي العيس.."، هنا ستجد كلمة "عيس" غير مألوفة المعنى، هنالك يمكن للنص أن يتضمن تلميحات من خلال ما يتضمنه من عبارات، أو كلمات تشير إلى ما تقوم به هذه العيس كأن تحمل المؤن والراد، أو أشياء يسافر بها المرافق لهذه العيس كي يبعثها أو يتأخر فيها، وأن ذلك كان في زمن ما قبل احتراع وسائل النقل الحديثة، هنالك سوف توفر هذه التلميحات ما يجعل القارئ يستنتج أن هذه الكلمة تشير إلى البعير أو الحمل الذي يرعى في الصحراء - وقد تكون كلمة الصحراء وردت في النص فتسهل أكثر للقارئ كي يصل إلى معنى العيس.

إننا هنا نجد القارئ ضرب ساطن عقله في النص فوجد أشياء تخص كلمة العيس كالتي ذكرناها سابقاً فتكشف له كل وظيفة أو كلمة جزءاً من المعنى فيُفهم بين كل هذه التلميحات فيصل للمعنى المقصود.

وهناك أيضاً من التلميحات ما يمكن أن نسميه بالتلميحات التصريرية أو الحبرية، كأن نجد كلمات في النص تكشف شيئاً عن خصائص الشيء أو المفهوم لدى تعبر عنه الكلمة، فهب أن كاتباً كتب في النص عبارة مثل " .. وعمل كل صامر"، ووقف القارئ محاولاً كشف المعنى فاستعصى عليه الوصول لمعناها، هنالك قد يجد في النص من التلميحات والمقاربات ما يكشف له معناها، فقد يجد أن المكتوب به ما يشير إلى أن هذا الصامر يسير في القبايل، ويتحمل العطش، وله خف عربص تجعل ساقاه لا تقوياً في الرمال، فيكتشف أن هذا الصامر هو البعير أجده السفر الطويل.

وقد نجد في النص تلميحات تخص القيمة تتعاون مع بعضها البعض إذا عول عليها القارئ وفعل بينها في اكتشاف معنى الكلمة المجهولة؛ فهب أن قارئاً قرأ لكتاب كتب في نص هذه العبارة " إنه كالثير . " فوقف القارئ عند كلمة الثير مترماً غير قادر على اكتشاف معناها، هالك قد يجد القارئ في النص ما يشير إلى أن هذا الثير غال الثمر، أو لا يقدر على ثمة الفقراء، و . . إلخ، عدتد بمكة من خلال ما يسرد عن هذه القيمة أو من خلال ما يسرد من صفات وخصائص وتلميحات تخص جواباً أخرى أن يكتشف بأن الثير هو الذهب.

وفي النص قد نجد هاديات أخرى تخص تلميحات أو إلماعات التكامؤ، وهي تلميحات في النص تكشف أجراء من معنى الكلمة مجهولة أو صعة المعنى من خلال إيراد معاني تصاهيها أو تشابهها أو تساويها، هالك لو فعل القارئ هذه المترادفات والمكاثفات والمشابهة سوف يصل إلى معنى الكلمة الصعة أو مجهولة المعنى.

والتأمل لأدبيات علم نفس اللغة يجد العلماء يتحدثون عن نهاية أنواع من هذه التلميحات، أوردنا بعضاً منها. وأن هذه التلميحات الشان ليس بالضرورة أن توحيد بالنص كلها حتى يتم اكتشاف معاني الكلمات الصعبة أو الكلمات المجهولة المعنى.

إننا محدثنا عن إلماعات النص، إما يريد أن يجعل من التدريب على الفهم، وتدرسه وتعليمه، أشه لعملية استدلال وعملية تفكير ذات ملمح فكري راق يعبر عن حصيصة الإنسان الراقية التي تميزه عن غيره من الكائنات، تجعل منه مبدعاً متماعلاً يقوم بفرض الفروض واختارها، وإنائها أو صحتها أو رفضها في عملية سامقة في التفكير والرفي والاستدلال عوضاً عن أسلوب التلقين والعمل بصورة آلية في الوصول إلى خلاصات ومعان وذلك عوضاً عما ندرس اللغة العربية حاليًا بالأسلوب العتيق في المدرس.

وجودة الفراءة، والمعية القارئ لا تقف عند حد قدرته على الإفادة من إلماعات النص وتلميحاته كما سبق وذكرنا، ولكن المعية في أنه لا يقوم بالتركيز في فراءة كل

كلمات النص؛ والقارئ الجيد من خصائصه أنه لا يقرأ كل كلمات النص بل يقوم في كثير من الأحيان - سبياً عند قراءته النصوص السهلة - بالتمرير على بعض العبارات والجمل ولا يركز في قراءتها.

- إن القارئ الجيد لا يقرأ كل الكلمات

ويعمل ما يؤكد ذلك هو أنك تجد الكثير من الأدلة التي تشير إلى أن القارئ الجيد لا يقرأ كل الكلمات التي أمامه في النص، إنه يتخطى بعض الكلمات أثناء القراءة ويركز على بعضها الآخر، إنه يأخذ ويستحضر في ذهنه بعض الكلمات التي يقرأها ليتخطى قراءة البعض الآخر، لكنه عندما يواجه شيئاً غير متوقفاً أثناء القراءة تجده يقرأ كل الكلمات التي في النص، أو على الأقل يقرأ الكلمات التي تسبق أو تأتي بعد موطن الإرباك في القراءة، وهذا يمثل أحد العوامل الوعية والطرق الكيفية التي يمكن أن تساهم مع ما تقدم في الإجابة عن السؤال السابق.

وفي هذا السياق يمكن تفسير جانباً من الصعوبات التي يواجهها الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة؛ حيث تجد الكثير منهم لا يستفيدون من تعليمات النص وإياداته والملاحظات وقد يرجع ذلك إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من قصور في التفكير، وهو أحد أهم العمليات العقلية التي يعاني منها الطفل صاحب الصعوبة في التعلم من اضطراب، فتعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين التابع لمكتب التربية الأمريكية، الصادر بالقانون ١٠٨ / ٤٦٦ سنة (٢٠٠٤م) يذكر بأن الأوامر ذوي صعوبات خاصة في التعلم يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية ... والتي يظهر أثرها في قصور الاستيعاب ... ثم يذكر التفكير ... إلخ، هذا فضلاً عن تركيزهم وقتاً طويلاً في قراءة ما يقرءون، وهو ما يشتت انتباههم، القابل للتشتت من الأصل.

ومن المتغيرات الهامة التي تؤثر في الفهم، هو المدخل الذي يتبعه القارئ في تجهيز المادة المقروءة في ضوء طبيعة وخصائص هذه المادة، فأتناء القراءة يتخذ بعض القراء أحد المدخل أو الطرائق الرئيسة الآتية:

١- المدخل التركيبي (من الجزء إلى الكل) ، وطبقاً لهذا المدخل أو الأسلوب في القراءة يتم استيعاب اللغة المنطوقة من خلال الاستدخال التدريجي والمتتابع للمثيرات السمعية أو البصرية؛ حيث تجري المدخلات الأولية عبر سلسلة من المراحل التي تتجمع تدريجياً في وحدات كبيرة وذات معنى.

٢- المدخل التحليلي (من الكل إلى الجزء) ، وفي مثل هذا المدخل في القراءة يعول القارئ على ما يتم قراءته متأنياً مع الأنساق المعرفية المخزنة في الذاكرة، والنسب المعرفية والخبرات السابقة، لكن تركيز القارئ هنا يكون أكبر على المعرفة والنسب المعرفية والخبرات السابقة أكثر من تركيزه على الرموز المكتوبة، ثم يقوم بعد ذلك بعمل الاستنتاجات التي تتيح للفرد إمكانية وضع الفروض والقيام بالتساؤلات حول ما يعالج من معلومات.

٣- المدخل التكاملي، في هذا المدخل يقوم القارئ بالتنويع على الأسلوبين السابقين تزامنياً، فطبقاً للنهادج التصاعلية يجب أن يكون المرء على أن يكون ماهراً في تعرف الكلمات ، بالإضافة إلى الإحاطة بالمستويات العليا للغة والمعرفة التصاهيمية ليكون القارئ جيداً، إنها نوع من النهادج تركز على المعالجة المترتبة

وبذا نجد أن القراءة تتضمن العمليات أو المهارات التالية

١- التشفير الأرثوجرافي (الإملائي / الكتابي)

٢- التشفير الصوتي (العويضي).

٣- التوليف الصوتي

٤- التحليل الصوتي

٥- التشفير السيميائي (المعنى)

٦- دمج الشفرات والعمليات السابقة ومسحها آتياً

٧- التعرف على الكلمة.

٨- تعرف معنى الكلمة.

أ- المعنى الإشاري.

ب- المستوى المعجمي.

٩- فهم الجملة

١٠- فهم التراكيب.

١٢- فهم الفقرة

١٣- فهم النص.

١٤- استنتاج أفكار جديدة.

ثالثاً: اللبس لكسيا وصعوبات التعلم:

ذكرنا في مؤلف سابق لنا أنه قد شاع فيما قبل (١٩٦٨م) استخدام مصطلح صعوبات التعلم، وذكرنا في آخر مؤلفاتنا سنة (٢٠١٠م) بأن المفهوم السابق لم يعد متنوع فكرة وفتات صعوبات التعلم، وعليه فقد توصلنا في تحليل لنا في هذا المؤلف إلى أن هناك دوى صعوبات التعلم تتبع ثلاثة أقسام مرفودة من ثلاثة معاهيم هي.

١- صعوبات عامة في التعلم.

٣- صعوبات خاصة في التعلم.

٤- متفوقون ذوو صعوبات تعلم.

وقد بدأ هذا الصوت في التقسيم عالياً من وجهة نظراً بعد صدور تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين - National Advisory Committee of Handicapped Children (NACHC) التابعة لمكتب التربية الأمريكي، والصادر على المستوى الفيدرالي بالقانونين ٩١ / ٢٣٠ لسنة (١٩٦٨م). وتعديلاته وبخاصة التعديل الصادر بالقانون ١٠٨-٤٦٦ في (٣) ديسمبر (٢٠٠٤م)، والصادر بعنوان the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)

حينما ذكر في استهلالته أطفال ذوو صعوبات خاصة في التعلم متحياً حيث مفهوم صعوبات التعلم بالوصف الذي كان شائعاً، وقد بررت الهيئة أن ذلك لمادة تصير

عل استخدام مصطلح صعوبات خاصة في التعلم سلباً عن مصطلح صعوبات التعلم

ويرغم وجاعة الأسباب التي أوردتها الهيئة في معرض تبريرها إلا أنه في حينه تعرضت الهيئة الاستشارية للعديد من الانتقادات وبخاصة تلك التي صدرت عن الرابطة أو الجمعية الوطنية لصعوبات التعلم

ويرغم كل ما تقدم ظلت الهيئة تصر على استخدام المصطلح الذي ارتأته حتى لحظة تأليف هذا الكتاب ولم تتقهقر أو تستدير عما ذهبت إليه، وقد أوردنا في مؤلفات سابقة لنا ما يعبه مصطلح الهيئة، وقد كان لنا في هذا مدح وقدح أطرواه وسطرناه، ولصاحب الرغبة أن يراجع ما كتبنا إن شاء^(٩).

والتأمل لتعريف الهيئة الاستشارية للأطصال المعاقين المشار إليه، وتعريف سليمان (٢٠١١م) يجد أن أي من التعريفين قد أورد في دليل التعريف بأن مصطلح صعوبات خاصة في التعلم يتضمن حالات الديسلكسيا علماً بأن أي من التعريفين قد ذكر في استهلاله بأن الاضطراب في العمليات النفسية الأساسية يؤدي إلى العديد من الصعوبات، ثم ذكر كل من التعريفين أن بضمن هذه الصعوبات، القراءة

وها نلاحظ أن صعوبة القراءة ذكرت في الاستهلال، ثم ذكرت الديسلكسيا في ذيل أي من التعريفين.

فهل هذا إطناباً؟

أم أن هناك فرق بين صعوبات القراءة والديسلكسيا؟

أوصحننا فيما مضى من هذا الكتاب ماهية القراءة ووجهة نظر النظريات أو التوجهات المختلفة في معناها، ومن ثم لا داعي لإعادة ما تقدم هنا إذا ما أردنا أن نعرف معنى القراءة.

(٩) للاستفادة حول ذلك راجع كتاباً: صعوبات التعلم تاريخها مفهومها تشخيصها علاجها، الطبعة الثانية (٢٠٠٢م) القاهرة: دار الفكر العربي

أما فيما يخص الديسلكسيا وما إذا كانت تعنى صعوبة القراءة فدها يدور هنا حول ماهيتها حتى سى حكمنا على هدى من دليل، لا هواء التصيل.

فى بداية الاستقصاء لهذا الحكم دهنا نقول:

أن المستقصى لتعريف المؤلف (٢٠١١م)، وتعريف الهيئة الاستشارية الوطنية التابعة لمكتب التربية الأمريكى الصادر بالقانون ١٩/ ٢٣٠ سنة (١٩٦٨م) وتعديلاته

قد أشارت إلى أن مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم يشير إلى أطفال يعانون من اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، والنس يظهر آثارها فى اضطراب الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الحساب، أو التهجى . إلخ. ويتضمن مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم حالات الإعاقات الإدراكية، الإصابة الدماغية أو التلف المخى - Brain Injury، الحسية - Aphasia، الديسلكسيا - Dyslexia؛ وبدا تكون هذه التعريفات قد حددت العديد من الصعوبات الخاصة التى تمثل مجالات تظهر من خلالها الاضطرابات فى العمليات النفسية الأساسية بشكل واضح، منها الديسلكسيا التى تعد صعوبة خاصة فى التعلم أكثر تحديداً من مفهوم صعوبات التعلم (سليمان، ٢٠١١م)

وعليه فإنه يمكن الإشارة هنا إلى أن مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم يشير إلى قصور نوعى محدد غير متوقع فى مجال أو مهارة محددة وليس فى كل المجالات الأكاديمية، ولا حتى فى كل المهارات الخاصة بالمجال الذى يعانى فيه الطفل من قصور، ومن المعروف أن بعض هذه المجالات القراءة، وأن ذكر القراءة فى استهلاكية التعريفين باعتبارهما من المجالات التى يظهر فيها آثار الاضطراب فى العمليات النفسية الأساسية، وذكر الديسلكسيا فى آخر التعريفين حين أكدنا على أن مفهوم الصعوبات الخاصة فى التعلم يتضمن حالات كثيرة ثم ذكر بعضها الديسلكسيا إنما هو من قبيل الإحاطة والشمول والاستعراق، وليس من باب التريق والتمييز والمعايرة، والذى يؤكد هذا الحكم أن الديسلكسيا هى صعوبة قراءة موزد فى قاموس أوكسفورد من أن الديسلكسيا كلمة إعرقية تتكون من ثلاثة مقاطع يشير تفاعلها مع بعضها البعض إلى صعوبة فى القراءة كما سيأتى ذكره

ونود الإشارة إلى أن الذين يخلطون بين الديسلكسيا وصعوبات القراءة، داهيين في حلقهم إلى جعل هذه غير تلك إما قد يرجع إلى أن حالات القصور في القراءة تعد متكررة ومتنوعة؛ ونحن نقول بأنه ليس كل حالات الصعف أو القصور في القراءة حالات صعوبة فيها؛ فقد يكون القصور أو الصعف في القراءة حالة تأخر أو تحلف دراسي ناتجة عن أسباب خارج الطفل أو قد تكون حالة القصور أو الصعف فيها تنتمي إلى حالات مشكلات التعلم؛ إذ سبب القصور والضعف ناتجة عن إعاقة البصر أو السمع.

وأما ليس كل من يعاني من الصعف في القراءة هو ذو صعوبة خاصة في تعلمها؛ حيث ترجع مثلاً مشكلة الديسلكسيا إلى سبب داخل؛ بينما توجد حالات أخرى من الصعف القرائي لا ترجع لسبب داخل، وفي هذا الإطار أشار الاتحاد العالمي للأعصاب، بأن هناك حالات عدة من الصعف القرائي ولكن لأشياء لا ترجع لأسباب داخلية لذا فإنها لا تنتمي إلى حالات الديسلكسيا

وعلى الرغم من أن الأطفال الديسلكسيين والأطفال المتحلمين أو المتأخرين في القراءة يعانون من صعف في مهارات القراءة إلا أنهم ليسوا سواء؛ حيث يفيد تحليل أدبيات صعوبات التعلم إلى العروق التالية بين صعوبة القراءة والتأخر فيها:

١- أن نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى المذكور ثلاثة أمثال انتشارها لدى الإناث، بينما نسبة انتشار القصور في القراءة لدى المتأخرين دراسياً لدى المذكور والإناث متساوية.

٢- أن نسبة شيوع الإعاقات العصبية بين المتأخرين في القراءة أكبر من نسبة شيوعها بين ذوي صعوبات القراءة.

٣- أن النمو في القراءة والتفهم أبطأ لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة مقارنة بالتأخرين

٤- أن المتأخرين في القراءة يعانون من تأخر عام في جميع المواد الدراسية بينما

يعانى دوى صعوبات القراءة من صعوبات في مجالات دراسية محددة دون غيرها، وليس في جميع المواد الدراسية.

كما أن ما يؤكد أن الديسلكسيا هي صعوبة القراءة ذلك ما يشار إليه أن الديسلكسيا تعد واحدة من أهم الصعوبات الخاصة في التعلم ذات خصائص متفردة؛ حيث أنها تمثل اضطراباً نوعياً محدداً في اللغة، ذات أصل أو منشأ تكويني Constitutional ، تنسب بصعوبات في ترميز الكلمة المنفردة - Decoding of Isolated Words ، والتي تعد انتمكساً للقصور في التجهيز الصوتي^(٥) Inadequate Phonological Processing ، وبخاصة تجهيز المثيرات الصوتية المتتابعة، وأن هذه الصعوبات في ترميز الكلمة المنفردة تعد صعوبات غير متوقعة، وذلك في ضوء العمر الزمني، والفدرات المعرفية، والأكاديمية الأخرى، كما أنها ليست نتيجة للإعاقات السمائية العامة أو نتيجة للإعاقات الحسية، وأن الديسلكسيا أو صعوبة القراءة تظهر في أشكال أو صور لعوية متنوعة، هذا بالإضافة إلى القصور في كفاءة اكتساب الكتابة والتهجى .

كما أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة يعانون من صعوبات في.

١- تسمية الأشياء.

٢- تعلم قراءة الكلمات المنفردة.

٣- التتبع الصوتي - Phoneme Sequence

٤- اكتساب المهارات الأساسية في القراءة كترميز الحروف المنفرد - Letter

Decoding ، والصوتية - Phoneme Decoding

٥- ومهارات التفكير اللازمة لهم ما يقرءونه.

(٥)الصوتية أصغر وحدة صوتية في اللغة ليس له معنى، والمورفيم (الوحدة الصرفية) أصغر وحدة صوتية في اللغة له معنى، وللفطع عبارة من مجموعة من الصوتيات المندجة صوتياً، ولذلك لم يترجم الباحث الصوتية إلى صوت ليميزها عما عداها.

٦- الفهم

٧- تميز أصوات الكلام.

٨- النطق. ٩- والتأخر الحركي.

١٠- الإدراك البصري المكاني، رغم أنهم لا يعانون من قصور بدني، أو حسي، أو بيئي، أو اقتصادي، أو ثقافي، أو انفعالي، أو انخفاض نسبة الذكاء.

وفي هذا الإطار يشير سكاتسشneider & Torgesen, (2004) إلى أن الديسلكسيين أو ذوي الصعوبات الخاصة في القراءة Dyslexic or Specific reading disabilities - لاحظ استخدام المصطلحين بديلاً لبعضهما - يعانون من إخفاق نوعي غير متوقع في كفاءة اكتساب مهارات القراءة، وذلك رغم ظروف التعليم العادية، والذكاء المناسب - Adequate intelligence -، والظروف الاجتماعية والثقافية العادية، الأمر الذي يجعلهم أقل دافعية وأقل قابلية لاستثارة دافعيتهم لأن يتعلموا، وهو ما يوقعهم في دائرة العشل المستمر وما يترتب على ذلك من مشكلات وآثار نفسية واجتماعية خطيرة .

والتأمل هذه الخصائص يجدها هي ذاتها التي ترد في وصف صعوبات القراءة ونعت الأطفال الذين يعانون من صعوبات فيها، كما أن المصطلحين استخدمنا بدائل لبعضهما

ولقد تعاطم الاهتمام بالصعوبات الخاصة في القراءة أو ما يسمى الديسلكسيا أو العسر القرائي في هذه الأونة، وذلك لأن هؤلاء الأطفال ذوو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ويتمون بحدة سمع وإبصار عادية، ويحدرون من أسر عادية، إلا أن مستواهم في القراءة لا يتناسب وإمكاناتهم العقلية.

والأخطر أنها أكثر أنواع صعوبات التعلم انتشاراً حيث تبلغ نسبة انتشارها ٨٠٪ في مقابل الصعوبات الأخرى التي يتضمنها تعريف الهيئة الاستشارية ؛ أي أنها تمثل أربعة أضعاف نسبة انتشار صعوبات التعلم الأخرى ، كما

أن تحسن أطفال المدارس الابتدائية يعانون تقريباً من صعوبة في القراءة على نحو من الأنحاء، وهو ما لا يختلف كثيراً عن نسبة انتشارها في بعض البيئات العربية التي اهتمت برصد نسبة انتشار صعوبات القراءة على المستوى القطري؛ ففى دراسة أجراها مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة (٢٠٠٨م) للوقوف على نسبة انتشار صعوبات القراءة على مستوى المملكة العربية السعودية، وكان بضمن هؤلاء الباحثين مؤلف الكتاب توصلت الدراسة إلى أن نسبة انتشارها تختلف باختلاف المنطقة الجغرافية، وأن نسبة انتشارها يتراوح من (١٤)٪ إلى (٢١)٪، وهو ما يمثل مشكلة خطيرة تستدعى الانشاء والاهتمام.

مد ظهور مفهوم صعوبات خاصة في التعلم - Specific with Learning Disabilities في تعريفى الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين National Advisory Committee of Handicapped Children (NACHC) الأمريكية، والصادر على المستوى الفيدرالى بالقانون ٩١ / ٢٣٠ لسنة (١٩٦٨م) و٩٤ / ١٤٢ لسنة (١٩٧٧م)، والتعريفات التالية، والتي كان آخرها- في حدود علم الباحث- تعريف "الأفراد ذوي صعوبات التعلم - The Individual of Learning Disabilities Act (ILDA) بالقانون ١٠٨-٤٤٦ في ٣ ديسمبر سنة (٢٠٠٤م)، وكذلك تعريف المؤلف (٢٠١١م) وقد عدل عن استخدام مفهوم صعوبات التعلم - Learning Disabilities إلى مفهوم صعوبات خاصة في التعلم؛ حيث يستخدم المفهوم الأول للتعبير عن مجموعة عامة من الصعوبات، بينما يستخدم المفهوم الثانى للتعبير عن صعوبة محددة في مجال نوعى بعينه، فهو مثلاً صعوبة القراءة - على أنها صعوبة خاصة في التعلم، وبذلك يصبح المفهوم الأخير أكثر تحديداً من مفهوم صعوبات التعلم، والذي يعد مفهوماً عاماً يتضمن العديد من صور وأشكال الاضطرابات التي تتمثل في الاستماع، والتفكير، والكلام، والكتابة، وإجراء العمليات الحسابية الأولية، والقراءة، والتهجى؛ وهو الأمر الذى جعل العديد من العلماء يشيرون إلى أننا يجب ألا نستمر في استخدام المفهوم العام المسمى صعوبات التعلم

وبخاصة عندما نريد أن نتألف صعوبة خاصة مثل القراءة، أو عند مناقشة صعوبات خاصة أخرى .

ولأهمية صعوبة القراءة ونعدها كصعوبة خاصة في التعلم نجد أن التعريفات الصادرة بالقوانين السابقة - وتعريف المؤلف - قد نصت على أنها صمم الصعوبات الخاصة في التعلم، وذلك حين أشارت إلى أن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم يشير إلى أطفال يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، والتي يظهر آثارها في اضطراب الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الحساب، أو التهجى إلخ ، ويتضمن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم حالات الإعاقات الإدراكية، الإصابة الدماغية أو التلف المخي - Brain Injury، الحصة Aphasia، الديسلكسيا - Dyslexia ؛ وبدا تكون هذه التعريفات قد حددت العديد من الصعوبات الخاصة التي تمثل مجالات تظهر من خلالها الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية بشكل واضح، منها الديسلكسيا التي تعد صعوبة خاصة في التعلم أكثر تحدياً من مفهوم صعوبات التعلم.

وعليه فإنه يمكن الإشارة هنا إلى أن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم يشير إلى قصور نوعي محدد غير متوقع في مجال أو مهارة محددة وليس في كل المجالات الأكاديمية، ولا حتى في كل المهارات الخاصة بالمجال الذي يعاني فيه الطفل من قصور، وأن صعوبة القراءة واحدة من أهم الصعوبات الخاصة في التعلم.

رابعاً: مفهوم الديسلكسيا :

الديسلكسيا - Dyslexia من الناحية اللغوية كلمة إغريقية تتكون من ثلاثة مقاطع هي "Dys"، و"Lexia" و "la"

(Dys-Lexia)، والمقطع Dys يساوي في الإنجليزية - Bad، وفي العربية سيء أو ردي، بينما المقطع Lexia يساوي في الإنجليزية A Word، أي "كلمة" في العربية، والمقطع la يشير إلى Quality، في الإنجليزية، وفي العربية "الطريقة أو الجودة في

القراءة"؛ وهو على الإجمال من الناحية المعجمية يعنى رداءة أو سوء أو قصور أو ضعف أو عسر القراءة؛ لكنه ورد في كتابنا "الديسلكسيا رؤية نفس / عصبية" نقلاً عن أحد الكتاب الأجانب أن الديسلكسيا تتكون من مقطعين هما "Dys" و "Lexia"، وأن المقطع Lexia يساوى في الإنجليزية "Speech"، وبإزاء عليه يصبح المعنى من الناحية اللغوية - في ضوء الرأي الأخير - أن الديسلكسيا تشير إلى رداءة، أو قصور الكلام، وبذلك ملحظ تعارضاً من الناحية اللغوية بين الدلائل فيها ذكر أنفاً، إلا أننا يود لنا القول بأن المعنى الأخير لمصطلح الديسلكسيا لا يتفق والاصطلاح

وتأسيساً على قاعدة الاستدلال التي ترى بأنه إذا تعارض المعنى اللغوي مع المعنى الاصطلاحي فيُخذ بالمعنى الاصطلاحي ويتم العدول عن المعنى اللغوي، لذا فإننا نرى مرتاحين بأن الدلالة الصحيحة لمصطلح الديسلكسيا هو كما ورد بالتوضيح الأول لا الثاني

والمستقصى لأدبيات صعوبات القراءة يجد أن أول من وصف حالة الديسلكسيا توصيفاً علمياً لاتقاً وبالتفصيل المناسب لزمته هو الطبيب الألماني أدولف كسمول Adolf Kussmaul, physician - الذي عاش في الفترة من (١٨٢٢ - ١٩٠٢ م)، والذي يعود إليه صياغة مفهوم عصى الكلمة - Word blindness - لكى يشير إلى الحالة المتقدمة، وينتمى إلى هذا المفهوم العديد من الأنواع الفرعية للديسلكسيا، منها: ديسلكسيا الحذف، والديسلكسيا الانتباهية والديسلكسيا العميقة والديسلكسيا السطحية والديسلكسيا المكتسبة والديسلكسيا الهائية والديسلكسيا المركزية، وديسلكسيا التهجى، وديسلكسيا الشكل الصبرى للكلمة^(١)، ويتقاطع هذا المفهوم في بعض معانيه أو كلها مع مفاهيم مثل: الألكسيا (اللاقرائية) ، Alexia،

(١) لمعرفة المزيد عن أنواع هذه الديسلكسيا يمكنك مراجعة كتابنا في صعوبات التعلم الوعائية الديسلكسيا رؤية نفس - عصبية، وهو أحد الكتب المنشورة لنا في مؤسسة دار الفكر العربى، ٩٤ شارع عباس العفلا - مدينة مصر - القاهرة - جمهورية مصر العربية

والكانتاليكسيا - catalexia، و Hypolexia، word blindness، Reading disorder،
strophesymbols، hyperlexia

وكانت هذه الحالة تسمى في بعض الكتابات اللاحقة بمعنى الكلمة - Word
Blindness، وكان ضمن الذين استعملوا المصطلح الأخير أورتسون - Orton
وكان ذلك عام (١٩٣٧م) ولويس بروكا، وذلك لوصف حالات عرصت عليها
تسم بسلامة الحواس والذكاء إلا أنهم لا يستطيعون قراءة الكلمة كما لو كانوا
لا يرونها.

ومنذ العقد الثاني في الألفية المنصرمة والتراث النفسي يشير إلى أن من أهم
العمليات المتطلبة للقراءة " الإدراك وغير الأشكال، ربط الأصوات وتكوينها
بصورة صحيحة تقابل تجمعات الأحرف المكتوبة، ربط الاسم بما يصاهي تجمعات
الأحرف، ومعنى تجمعات الكلمات، والذاكرة، والحركة، والعوامل السمعية
والبصرية والعمليات الحركية التي تكمن خلف الجنس اللغوي أو اللغة الداخلية
والقراءة بصوت مرتفع" وهو ما يشير إلى أن القراءة تتطلب مهارات لغوية سابقة
على تعلمها، وأن هذه المهارات تسمى المهارة الثالثة - وهي القراءة - في ترتيب نمو
مهارات اللغة.

إن قصبة الديسلكسيا أو صعوبة القراءة تبعث على الأسى والحرن لدى العديد
من العلماء المهتمين بهذا المجال وذلك لأن هناك من الأدلة ما يشير إلى أن الأطفال
ذوي صعوبات القراءة يعانون من إعاقات خفيفة في المخيخ - Cerebellum،
ولذلك يعاني هؤلاء الأطفال من ضعف التحكم في حركات العين، والوقوف،
والإثزان، ومن هنا عانينا في حاجة ماسة لعلاج أو تصميم البرامج العلاجية
لتحسين حالات هؤلاء الأطفال ومساعدتهم في هذه النواحي

والديسلكسيا كصعوبة خاصة من الصعوبات المستدقة التي تتضمنها تعريفات
ومعاهيم صعوبات التعلم تعرف بأنها اضطراب في التعلم ترجع لأسباب بيولوجية
، وتشدخل بصورة أساسية في اكتساب القراءة، الكتابة و التهجى، وتسم

الديسلكسيا بالضعف في قدرات الترميز والتهجي والوعي الصوتي و/ أو المعالجة الصوتية ، وأن هذه الخصائص الأساسية يمكن أن تصاحبها صعوبات في اللغة المطبوعة وضعف في الذاكرة قصيرة المدى ، كما يميز الديسلكسيا عددًا من الخصائص الثانوية من قبيل ضعف الفهم القرائي (وذلك بسبب صعوبات الترميز والذاكرة) ، وضعف التعبير الكتابي ، وصعوبة تنظيم المعلومات لدراساتها واسترجاعها

ويعد الوقوف على ماهية الديسلكسيا قبل الشروع في انتقاء وعلاج الأطفال الديسلكسيين أمرًا من الأمور التي تشغل بها العلماء ، فقد ذهبت العديد من الدراسات والمقالات يروم لها بتحديد ماهية الديسلكسيا الهائية مثلًا ، وبصياغة بعد محص ونحصر إلى أنها اضطراب يظهر في صعوبة تعلم القراءة سرعهم أن الطفل داخل نظام تعليمي عادي ، ويتلقى تعليمًا مناسبًا وسرعهم أن الطفل في الوقت ذاته يمتلك ذكاءً مناسبًا وإمكانيات اجتماعية وثقافية عادية إنها صعوبات متمركزة في الصعوبات المعرفية والتي ترجع لأسباب ونواحي تكوينية

وذهب المعهد الدولي للصحة - National Institutes of Health إلى أن الديسلكسيا هي عدم الدقة و / أو البطء في القراءة والتي عادة ما يصاحبها قصور في التجهيز أو في المهارات الصوتية ، وكذلك الضعف في العديد من الوظائف اللغوية مثلطلاقة قراءة نص مكتوب ، اكتساب المفردات ، وفهم المادة المقروءة ويرى ستولينج (Snowling, 2000) أن الديسلكسيا اضطراب يظهر في صعوبة تعلم القراءة رغم وجود تعليم عادي وذكاء مناسب - Adequate Intelligence ، وظروف ثقافية واجتماعية عادية ، وأن حالة الديسلكسيا هذه ترجع إلى الصعوبات المعرفية الأساسية ، والتي ترد بدورها إلى أسباب تكوينية - Constitutional .

ويشير مجتمع أورثود للديسلكسيا - Orton dyslexia Society (١٩٩٤م) أو الرابطة الدولية للديسلكسيا - International Dyslexia Association (١٩٩٤م) " أن الديسلكسيا هي واحدة من أهم صعوبات التعلم المميزة والتي تعد

اضطراباً نوعياً في اللغة ترجع إلى أساس تكويبي، والتي تتمثل في صعوبات ترميز الكلمات المتعددة والتي تدل على قصور في كفاءة قدرات التجهيز الصوتي - Phonological، وأن هذه الصعوبات في ترميز الكلمات المتعددة تعد صعوبات غير متوقعة وذلك في ضوء العمر الرمي والقدرات المعرفية الأخرى، كما أنها لا تعد نتيجة للإعاقات الحسية، وأن الديسلكسيا تظهر أو يستدل عليها من خلال العديد من الصعوبات المتنوعة أو المتعلقة الصور في اللغة ومنها كفاءة اكتساب القراءة والتهجي

ويرى أصحاب التوجه العصبي أن الديسلكسيا مشكلة في القراءة غير متوقعة تحدث برعم الذكاء العادي، وهذه الحالة مصاحبة لتأخير أسري من المستوى نفسه، في القراءة والتهجي ومشكلات اللغة إنها أنواع فرعية متعددة، وذلك لأن أسباب متعددة ومتنوعة، ومن هنا نجد أنه بحسب النظام أو المنطقة أو العمر العصبي الذي يحدث فيه التلع أو العطب يكون نوع محدد من الديسلكسيا فهناك مثلاً الديسلكسيا السطحية، والديسلكسيا الصوتية أو الصوتية، والديسلكسيا العميقة إلخ.

إذن، نعد الفكرة المركزية التي تدور حولها مصطلحات الديسلكسيا أن هناك صعوبات أو مشكلات غير متوقعة في قراءة أطفال لا يعانون من مشكلات في السمع أو الأبصار ولا في الفرصة للتعلم (سليمان، ٢٠٠٦م) وفي هذا الإطار يشير قسم علم النفس ومركز فلوريدا لأبحاث القراءة بجامعة فلوريدا إلى أن "الديسلكسيا صعوبة خاصة في التعلم ذات أساس بيولوجي وتؤدي خصائصها من خلال صعوبات أو مشكلات غير متوقعة في التعرف على الكلمة بدقة / أو طلاقة، وكذا الضعف في القدرة على التهجى والتمييز، وأن هذه الصعوبات أو المشكلات تعد نتيجة للقصور في المكون الصوتي (الصوتي) للغة.

ومن هنا فإنه غالباً ما يشار إلى أن الديسلكسيا صعوبة خاصة في التعلم ذات أصل عصبي - بيولوجي - Neuro-Biological Origin تتميز بصعوبات في دقة و/

أو طلاقة التعرف على الكلمة ، التهجي ، وقدرات الترميز . وتشير نتائج الدراسات في هذا المجال أن ما سبق والعديد من التناذح السلوكية الملاحظة تنتج من القصور في المكون الصوتي للغة ، وعلى أية حال ، إن هناك تصاد بين النظريات حول الطبيعة الصحيحة للقصور الفونولوجي ، الأمر الذي أدى إلى الأخذ بتنوع المداخل العلاجية ، وهناك تفسيرات عصبية تحصى وظائف المخ مستوحاة من صور وظائف المخ ، وكذلك هناك من العوامل الوراثية ما يفسد الديسلكسيا

وفي التعريفين الأخيرين يرى استبدالاً للعوامل التكوينية كأسباب للديسلكسيا بالعوامل العصبية ، وهو الاتجاه الحديث والمعاصر في النظر إلى الديسلكسيا من وجهة نظر الأسباب ، ومن هنا انشغل علماء الأعصاب في البحث عن الأساس العصبي للديسلكسيا التي يمكن أن ترجع إليها حالة الديسلكسيا ..

ولذلك نجد أن التعريف الذي يؤخذ به الآن يشير إلى " أن الديسلكسيا هي صعوبة حاصلة في التعلم - Specific learning disabilities ذات مشأ أو أصل عصبي - بيولوجي - Neurobiological in origin -تسم بصعوبات أو مشكلات في الدقة و/ أو الطلاقة في تعرف الكلمة ، وضعف التهجي ، وقدرات الترميز ، وأن هذه الصعوبات أو المشكلات نتيجة قصور في المكون الصوتي للغة ، والذي يعد غير متوقع في ضوء القدرات المعرفية الأخرى ، وكفاءة التعليم الصفى ومناسسته ، ومن النتائج الثانوية المترتبة على ذلك وجود مشكلات في المهام القرائية وقصص الخبرة القرائية والتي تؤدي بدورها إلى تعويق نمو المقررات والخلفية القرائية (سليمان، ٢٠٠٩م)

ويتضمن هذا التعريف العديد من النقاط يمثل أهمها في أن:

- الديسلكسيا ترجع لأسباب بيولوجية-عصبية.
- الديسلكسيا تمثل إحدى الصعوبات الخاصة في إطار صعوبات التعلم.
- مشكلات التجهيز الصوتي تمثل واحدة من أهم أسباب الديسلكسيا.
- هذا التعريف يعظم من الوزن السببي للقصور في تعرف الكلمات المفردة، والطلاقة في تعرف الكلمات كقصور عمير للأطفال الديسلكسيين أكثر من

التركيز على مهارات فهم المادة المقروءة، ولعل هذا يمثل العرق الجوهري بين
الديسلكسيا والإعاقات العامة في اللغة.

- الديسلكسيا تتضمن مشكلات التهجى والكتابة.

- الأطفال الديسلكسيين لا يعانون من انخفاض في الذكاء ، أو نقص الفرصة
للتعلم، أو الحرمان أو القصور الاقتصادي، أو الإعاقات الحسية.

- من نتائج الديسلكسيا ضعف مهارات تعلم القراءة وضخالة الخلفية
الثقافية، والتأثير سلبيًا على مستوى الطفل في اكتساب العديد من المهارات اللازمة
للتعلم ، الأمر الذى يؤدي إلى مزيد من الصعوبة والعديد من النتائج السلبية التى
تتعلق بالصعوبة النمائية للأطفال الديسلكسيين. وهو ما جعل من ضرورة ماسة
للإهتمام هؤلاء الأطفال

وتسبب أعباء وأشد صعوبات القراءة عمقًا وحدة فيما يسمى بالديسلكسيا
العميقة - Deep Dyslexia

وهي حالة تمثل أشد أنواع صعوبات القراءة، إذ يجتمع فيها الكثير من خصائص
ومظاهر العديد من أنواع الصعوبات الأخرى - ولذلك أوردناها ولم نورد بقية
أنواع الديسلكسيا، كما أن عدم إيراد الأنواع الأخرى يتأتى بالإضافة لما تقدم إلى أننا
كتبنا عن هذه الأنواع في مؤلف سابق لنا- حيث يشير مفهوم الديسلكسيا العميقة
إلى شكل من أشكال الديسلكسيا تنسم بعدم القدرة على قراءة اللاكلمات مثل
Kwibby، ورتكاب الأخطاء السيماوية (أخطاء المعنى)، والإعاقة الشديدة في القدرة
على قراءة الكلمات المجردة بصورة أكثر مقارنة بالقدرة على قراءة الكلمات الحسية،
كما أن المصاب بهذه الحالة يعتمد في قراءة المفردة أو الكلمة اعتمادًا كليًا على منظرها،
فصلًا عن أنه يرتكب أخطاء نصية كأن يقرأ كلمة - Snagle على أنها Signal (راجع
قاموس أكسفورد في علم النفس)

على أية حال، إن المصاب بالديسلكسيا العميقة ينسم بأنه يرتكب أخطاء
سيماوية ؛ أى أخطاء معنى ودلالة، عند القراءة الشعبية كأن يقرأ كلمة - Moon على

أنها - Crescent ، وفي العربية يقرأ كلمة "قمر" "ندر" أو العكس، كما أنه يقع في أخطاء بصرية كأن يقرأ كلمة Edge على أنها Wedge ، وفي العربية كأن يقرأ كلمة "كامل" على أنها كلمة "عامل" أو أن يحدث الاستبدال من الناحية اليسرى لنهاية الكلمة كأن يقرأ كلمة "قميص" على أنها كلمة "قميس" وسواء بأن حالة الاستبدال في أقصى يمين الكلمة أو آخرها يتوقف على حالة انحراف الإدراك والصعوبة فيه كما يرتكب أخطاء صرفية كأن يقرأ كلمة Typing على أنها Type ، وفي العربية كان يقرأ كلمة "دهوا" على أنها كلمة "ذهب" ، وأيضاً عدم قدرته على قراءة الكلمات عبر الحقيقية أو اللاكليات ، وهى الكلمات التى تصمم نظماً للحروف يكون كلمة ليست من اللغة في شيء مثل كلمة "بلدوك" زد على ما تقدم، أن نجاح هذا الفرد في القراءة يرتبط بحسية ما يقرأه وفئة الكلمة

وفي ضوء السادح المعرفية النفس عصبية في القراءة - Cognitive Neuro Psychological Models (CNPM) تغزر حالة الديسلكسيا العميقة بوجود تلف في وظائف الممرس العصبيين الخاصين بالقراءة داخل المح في الوقت نفسه، وهذين الممرسين هما الممر الخاص بتحويل الحركات (الحروف أو تجمعات الأحرف) إلى صوت - Grapheme-Phoneme؛ حيث يتعطل عمل هذا الطريق ، وللممر المباشر وهو الممر الذى يعمل عن طريق المعنى والدلالة - Semantic Path Way؛ حيث أن حدوث اضطراب في هذا الطريق يعطل الوصول إلى المعنى، ولعل السبب الذى يطرح بقوة في تفسير الديسلكسيا العميقة هو أن الممرسى بالديسلكسيا العميقة يعانون من تلف شديد في النصف الأيسر من المخ .

وسورد في الفصل الخاص بتفسير الديسلكسيا توسعة أكثر من ذلك

وفيها يلى ما تميز به الديسلكسيا العميقة أو صعوبة القراءة الشديدة.

- يخطئ الفرد خطأ سيائياً (خطأ المعنى) أكثر منه خطأ صوتياً حيث يقوم باستبدال الكلمة المكتوبة بكلمة أخرى مشابهة - ترتبط بسياق الجملة - ولكنها تختلف في المعنى كأن يستبدل هو - هى ، وفرد - شمبانزي، وندر - قمر، وهكذا

- أخطاء ترتبط بنوع الكلمة فالطفل مثلاً قد يقرأ الكلمة التي تشير إلى شيء معروف أفضل من أن يقرأ كلمة وظيفية كما في حروف الجر أو الكلمات الرابطة - صعوبة أكبر في قراءة الكلمات التي تشير إلى مفاهيم مجردية مثل العدل، الحرية، الحضارة، الإنسانية .. مقارنة بالكلمات التي تشير إلى أشياء حسية، مثل: كرة، قلم، حذاء، تفاحة..... إلخ

- حذف بعض الأحرف من الكلمة، أو استبدال بعض الحروف بغيرها من الكلمة

- صعوبة قراءة الكلمات عديدة المعنى

وبذلك يمكنك أن تلحظ بسهولة أن الديسلكسيا العميقة سميت بهذا الاسم نظراً لأنها تسمى العديد من أنواع صعوبات القراءة العرقية مجتمعة.

إن صعوبة القراءة أو الديسلكسيا أعقد من ينظر إليها في ضوء الرأي المتقدم فقط؛ إنها قضية معقدة إلى حد كبير، ومن هنا فقد اهتم بها متخصصون من فروع العلم المختلفة كالأطباء بعامة، وأطباء الأطفال، وعلماء الأعصاب وعلماء النفس بعامة وعلماء التربية الخاصة وبخاصة المتخصصون في صعوبات التعلم؛ الأمر الذي تولد معه العديد من التفسيرات والافتراضات المقصرة لصعوبات تعلم هؤلاء الأطفال في القراءة .

الفصل الثاني

(التوجهات المختلفة في تفسير صعوبات القراءة)

مقدمة

- ١- التوجه الطبي-البيولوجي.
- ٢- التوجه النفس معرفي العصبي.
- أ- نظرية مرصيتي القصور المزدوج.
- ب- النظرية الترابطية.
- ٣- انجلاء الأعراض المتعددة
- ٤- التوجه الهائي
- ٥- النظرية التأثيرية.
- ٦- التوجهات الإدراكية.
- أ- التوجهات الإدراكية- البصرية
- ب- التوجهات الإدراكية- السمعية.

التوجهات المختلفة في تفسير صعوبات القراءة

مقدمة:

لا يكر أحد بأن صعوبات القراءة أو الديسلكسيا قد نالت حظها من الاهتمام المتعاظم والإكثار المتزايد من الباحثين دراسة وتأطيراً، فهنا وتأسيساً مقارنة بأي صعوبة خاصة أخرى في التعلم، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة وخصائص هؤلاء الأطفال، والتي من أهمها أنهم ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، وعاديين في السمع والبصار، وينحدرون من أسر عادية، إلا أنهم لا يقرءون إلى الحد أو المستوى العادي.

إنهم برغم ما تقدم يعانون من قصور في كفاءة أداء المهارات الأساسية للقراءة، والأخطر أن مثل هذه القصورات تنتشر بنسبة كبيرة لديهم، الأمر الذي أثر تأثيراً سلبياً على أدائهم وكفاءتهم في أداء المهارات اللغوية ككل، حيث توجد لديهم موانع صعبة في تسمية الأشياء أو تتبع سلاسل أصوات الحروف للتدقة على مسامعهم، أو أن يتعلموا حتى قراءة الكلمات المنعقدة، بل وحتى تغيير أصوات الكلام، وقصور القدرة على فهمهم بعامة وفهم ما يقرءون خاصة، الأمر الذي أثر عليهم سلباً حتى في نطق اللغة والتحدث بطلاقة كمنهج سالب لتأثير إصابتهم بصعوبة القراءة، كما أنهم يعانون من قصور شديد في اكتساب المعرفة اللغوية أو مهارات التفكير اللازمة لكي يفهموا ما يقرءونه؛ بل والأخطر أنهم غير قادرين حتى على اكتساب المهارات الأساسية في القراءة كتحويل الحروف منصورة، أو تجميعاتها إلى مقالاتها الصوتية بالسرعة والدقة المطلوبة رغم أنهم لا يعانون من قصور بدني أو حسي أو بيئي أو اقتصادي أو ثقافي أو انفعالي أو في الذكاء والأخطر

أنه برغم كل هذه الجهود الحثيثة والمتعاظمة على مستوى الأفراد والمؤسسات الدولية ومؤسسات المجتمع المدني والأهل برغم ذلك إلا أن نسبة تواجدهم داخل مؤسسات التعليم الرسمية في تزايد مستمر

إن هذا التزايد المستمر برغم كل هذه الجهود قد يرجع من وجهة نظرن إلى العديد من الأسباب التي يتلخص أهمها في أن العديد من العلماء لم يقدرُوا أن القراءة مهارة لغوية من الدرجة الأولى من الناحية السببية والنشأة، كما أنها في الوقت ذاته مهارة لغوية من الدرجة الثالثة من ناحية التعبير عن نفسها وظهورها للعيان؛ فهي مهارة من الدرجة الأولى من حيث أن الكفاءة أو الصعوبة فيها يرجع إلى فترة الحمل، وما يصاحب ذلك من فعل وتأثير للعوامل التكوينية المصاحبة.

أما كونها مهارة من الدرجة الثالثة من ناحية التعبير عن نفسها وظهورها للعيان؛ فذلك لأنها تكوين عقل يسبقها مهارة السمع والاستيعاب ومهارة الكلام، وأنها تتأثر بكفاءة هاتين المهارتين وما قد يقع فيها من قصور

بالإضافة لما تقدم فإنه لا يفتقر الأريب بأن القراءة مهارة أو عملية لغوية تعد ثماراً لتفاعل العديد من المهارات السابقة عليه، كما أنها مهارة مركبة؛ حيث تتكون من العديد من المهارات التي تمثل متطلباً أو متطلباً سابقاً لها. وأن القصور في هذه المهارات أو إحداها فإنه ما من شك سوف يلقى تأثيره على كفاءة عملية القراءة جودة أو صعوبة، فضلاً عن أنها عملية معقدة، حيث أنها تتطلب لتعلمها العديد من المتطلبات، فهي تتطلب قدرة عقلية، وكفاءة ذهنية، وتحليل، وميول، ودافعية، ومثابرة، وتركيز، كما تتطلب العديد من العمليات العقلية المتفاعلة والمتكاملة والكاملة في نظام عملها (سليمان، ٢٠٠٥م).

كما أن هذا التزايد المستمر في أعداد الأطفال الذين يصابون بصعوبات القراءة، أو الصعوبة في تعلمها يمكن تصيره بالإضافة لما تقدم - من وجهة نظرن - في ضوء أن المهتمين لم يعطوا اهتماماً لائقاً للبحث عن تفسيرات متعددة لصعوبة القراءة.

وما من شك في أن البحث عن التفسير هو إلقاء بظلال الفهم لكيفية حدوث عملية تكوير فعل القراءة، والوقوف بعمق على ما يؤثر في نشوتها، وانبثاقها، ونشوتها ظهوراً للعيان صمناً أو جهراً

إن البحث في التفسير، هو بحث في الأسباب وأكبر؛ لأن التفسير يدور في فلك معرفة السبب، وكيف يعمل السبب عمله، وكيف يتفاعل مع غيره في إحداث ما يتم إحداثه في عملية القراءة حودة وصعوبة فيها، ولا يقف التفسير حد ما تقدم، إنما قد يذهب مذنباً أبعد من هذا فيبحث في كيفية نشوء السبب في إطار السياق أو السياقات المحيطة.

ولا يعوننا أن بضمن الأسباب التي يمكن أن تنصافر في تفسير ما تقدم هو سيطرة بعض الأفكار الخاطئة عند الولوح لبحث صعوبات القراءة، كأن يسيطر على الواقع أن الصعوبة في القراءة أو صعوبات القراءة نوع واحد؛ ومن ثم تجده يلج إلى بحثه مكملاً لتخيلات وتصورات صيقة تجعله لا يبرح ما ولج به!!!

لقد فاتته أن صعوبة القراءة أو صعوبات القراءة ظاهرة معقدة ومركبة، ترجع للعديد من الأسباب، ومن ثم فإنها متكررة الأنواع إلى حد كبير، إلى الحد الذي يجعل أنواعها تصل إلى (١٣) نوعاً

على كل حال، إننا هنا سنحاول أن نصع بين يدي القارئ ما اهتلناه من الرحل ممثلاً في بعض التوجهات أو التناجج أو النظريات المفسرة لصعوبات القراءة، وكيف تنشأ وتنتأ، منوهين إلى أننا ونحن نعرض هذه التوجهات المختلفة ضرورة عدم اعتبار الصحة المطلقة ولا التحطئة المطلقة لكل ما يلقي بين جوانح عقولنا من تفسير مستقى من اتجاه معين، لأن كل هذه التفسيرات لها ما لها وعليها ما عليها، إنها تفسيرات بكامل بعضها بعضاً، ولا يتصادم أو يتشاكس هذه مع تلك

إن كل هذه التفسيرات التي سعرضها يجب الأخذ بها جميعاً عند بنائنا لاحتبارات التشخيص وتصميم برامج العلاج.

فها بنا الآن نهتبل بعضاً مما وعدنا.

١- التوجه الطبي- البيولوجي- Biological-Medical Approach

في مؤلف سابق لنا بعنوان "في صعوبات التعلم التنوعية الديسلكسيا رؤية نفس/ عصبية" أقمنا في شرح هذه الأسباب، وإعادتها مما يمثل تكرارًا بوصفنا بسوء الصمات، لذا فإن الراغب عليه أن يراجع هذا الكتاب

لكن يمكننا القول أن حل هذه الأسباب توثق للعلاقة بين الوراثة، وحلل عمليات كيمياء الحيوية، وخلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي والواقف العصبية والصعوبة في القراءة، وقد كشف استخدام التقنيات الحديثة في التشخيص مثل استخدام التصوير القائم على التشفق البوريثوي - Positron Emission Tomography (PET) - وصور الرنين المغناطيسي - Magnetic Resonance Imaging (MRI) - وصور الرصاص المغناطيسي - Magneto Encephalography (MEG) عن وجود علاقة حقيقية بين الوراثة وحلل الجهاز العصبي المركزي وصعوبات القراءة.

فأصحاب هذا الاتجاه يرحمون صعوبات القراءة إلى العديد من الأسباب التي يمكن إيجادها في.

١- ثوارت صعوبة القراءة؟ حيث وجد انتشارها في أسر بعينها، كما أن نسبة انتشارها لدى التوائم المتماثلة أكثر من نسبة انتشارها لدى التوائم المتشابهة

٢- أن قراءة الحجوم (كتاب الشعرة الوراثية) للأطفال المصابين بصعوبات القراءة عبر جسيات مختلفة ومن أقطار عديدة حول الكرة الأرضية كشف عن وجود أصل وراثي لصعوبات القراءة.

٣- وجود عيوب في العصر المستوي الصدغي - Planum Temporal لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة، ومن المعروف أن هذا الجزء من المخ يلعب دورًا فعليًا في تجهيز الصوتيات أثناء القراءة.

٤- وجود تلف في منطقة فيربك Warnock's Zone، وهي منطقة تلعب دورًا رئيسيًا في أداء المهام اللغوية

٥- عدم تماثل النصفين الكرويين لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة

٦- وجود عيوب أو شذوذ عن العادي في بعض تلافيف المخ - Brain Gyrus.

٧- كَشَفَت تَقْنِيَةُ التَّصْوِيرِ السَّوْزِيَتْرُومِي - Positron Emission Tomography (PET) عَنِ نَقْصِ الشَّاطِطِ الْكَهْرَبِيِّ فِي الْحِزْمِ الْخَلْفِيِّ مِنَ الْخَلْفِ (Posterior).

(*) ولِلإِثْبَاتِ بَرْدٌ الْإِخَاطَةُ أَنَّ تَقْنِيَةَ السَّحْلُوطِ الْإِشْعَامِيِّ شَدَقَ الْيُورِيَتْرُومَاتِ Positron Emission Tomography (PET) تَعْتَمِدُ مِنَ التَّغْلِيْفِ الْمُهْمَةُ الْمُسْتَعْمَلَةُ فِي مَجَالِ الطَّبِّ السُّورِيِّ وَالْبَدَنِ يَحْتَمِدُ أَسَاسًا اسْتِعْدَادَ الْمَوَادِّ الْمَشْعَى فِي مَجَالِ التَّشْجِيصِ وَالْعِلَاجِ وَتَقْنِيَةُ (PET) هِيَ إِحْدَى تَقْنِيَاتِ التَّشْجِيصِ عَنِ بَعْدِ وَالتِّي تُمْكِنُ الْأَطِبَاءُ مِنَ الْحَصُولِ عَلَى صُورٍ لِعَمَلِيَّاتِ الْخَبْرِيَّةِ الَّتِي تُحْدِثُ دَاخِلَ أَجْسَادِ الْكَائِنَاتِ الْحَيَّةِ عَمَّا يَسْهَلُ عَمَلِيَّةَ تَشْجِيصِ الْأَمْرَاضِ وَخَاصَّةً الْأَوْرَامِ السَّرَطَنِيَّةِ، أَوْ الْأَمَاطِ الْمَعْطُورَةِ. تُحْتَاجُ هَذِهِ التَّقْنِيَةُ لاسْتِعْمَالِ مَقَادِيرٍ قَلِيلَةٍ جِدًّا مِنَ الْمَوَادِّ الْكِيمِيَاءِيَّةِ الْمَشْعَى (Radiopharmaceuticals) وَالتِّي تُخَفَى فِي أَجْسَادِ الْكَائِنَاتِ الْحَيَّةِ، وَمِنْ ثَمَّ تَتَرَكَّزُ هَذِهِ الْمَوَادُّ دَاخِلَ الْأَنْسِجَةِ وَيَتِمُّ بَعْدَهَا التَّضَاطُّ أَنْعَمَ جَمَاعًا وَالتِّي تُتَجُّ مِنَ اصْطِدَامِ جَرَيَّاتِ الْيُورِيَتْرُومَاتِ (الَّتِي تُتَجُّ مِنَ الشَّاطِطِ الْإِشْعَامِيِّ لِلْعَصْرِ الْمَشْعَى) بِالْإِلِكْتْرُونَاتِ الْحَرَّةِ (وَالَّتِي تَتَوَاجَدُ بِالتَّرَاعُفِ) عَنِ طَرِيقِ حَلْقَةٍ كَبِيرَةٍ مِنَ الْمُسْتَشْعِرَاتِ (PET Camera) وَالتِّي تُحِيطُ بِالْعَضْوِ أَوْ الْكَائِنِ الْحَيِّ وَتَقُومُ بِصَدْفِهَا أَجْهَرَةً حَاسُوبَ مَعْطُورَةٍ بِتَرْجُمَةِ هَذِهِ الْمَعْلُومَاتِ إِلَى صُورَةٍ ثَلَاثِيَّةِ الْأَبْعَادِ (PET-Scan) تَوْضِيعِ الْأَعْضَاءِ الَّتِي تَمَّ دَرَسَتُهَا مَعَ تَوَرُّجِ التَّرْكِيزِ الْإِشْعَامِيِّ الْمَوْجُودِ فِي الْمَاقِلِقِ لِلْمُتَعَلِّقَةِ مِنَ حَلَالِ التَّعْبِيرَاتِ فِي الْوَلَوْنِ

مِنَ الْمَوَادِّ الْمَشْعَى (Radioactive isotopes) الْمُسْتَعْمَلَةِ فِي تَحْضِيرِ الْعَصَاوِرِ الْكِيمِيَاءِيَّةِ الْمَشْعَى مِثْلَ أَوْكْسِجِين-١٥؛ أَوْ يِتْرُوجِين-١٣ أَوْ كَرْبُون-١١ أَوْ فُلُور-١٨ وَ جَمِيعُ هَذِهِ الْعَصَاوِرِ تُتَحِيرُ بِأَنَّهَا فِتْرَةٌ نَصْفِ عَصْرِ حَقًّا (2 أَوْ ١0 أَوْ 20 أَوْ ١09 دَقِيقَةً عَلَى الْخَتَوَالِ). وَمِنْ الْمُبْدِ التَّوْبِيَةِ بِأَنَّ أَكْثَرَ هَذِهِ الْعَصَاوِرِ مُسْتَعْدَلَتًا هُوَ عَصْرِ فُلُور-١٨ وَذَلِكَ لِأَنَّ تَعْبِيرَهُ مِنْ فِتْرَةِ نَصْفِ عَصْرِ طَوِيلَةٍ نَسْبِيًّا مُقَارَنَةً بِالْعَصَاوِرِ الْأُخْرَى، عَمَّا يَسْهَلُ عَمَلِيَّةَ تَحْضِيرِ الْمَوَادِّ الْكِيمِيَاءِيَّةِ الْمَشْعَى بِشَاطِطِ إِشْعَامِيٍّ عَالِيٍّ وَكَذَلِكَ لِتَقَارُبِ حَجْمِ وَصْفَةِ الْكَهْرُوسَالِيَّةِ مِنْ حُرَّةِ الْأَوْكْسِجِينِ وَالتِّي تَتَوَاجَدُ فِي مَعْظَمِ الْمُرَكَّبَاتِ الطَّبِيعِيَّةِ

وَمِنْ أَمَامِ الْمَوَادِّ الْكِيمِيَاءِيَّةِ الْمَشْعَى الْمُسْتَعْمَلَةِ فِي مَحْصُولَاتِ (PET) الْمُرَكَّبِ الْمَشْعَى [١٨F]-2-جلُور وِجلُوكُور (FDG [١٨F]) وَالْبَدَنِ حَصَلَ عَلَى مُوَافَقَةِ دَائِرَةِ الْعِدَاءِ وَالْعِدَاءِ فِي أَمْرِيكََا (FDA) وَكَذَلِكَ عَلَى تَرْجِيصِ سُوَيْفِي (AMM) فِي فَرَسَا وَمِنْ كُلِّ عَشْرَةِ (PET) مَحْصُولَاتٍ تُتَمَّ نَسْعَةُ مِثْلِهَا بِاسْتِخْدَامِ (FDG [١٨F])

إِنَّ مِيزَانَ اسْتِخْدَامِ (FDG [١٨F]) فِي مَحْصُولَاتِ (PET) يَحْتَمِدُ عَلَى حَافِظَةٍ أَنَّهُ يُنْقَلُ إِلَى الْخَلَايَا وَتُعْرَفُ عَلَيْهِ كَيْفَا تُعْرَفُ عَلَى الْخَلُوكُور (وَذَلِكَ لِأَنَّ شَبَاهَةَ الشَّكْلِ الْكِيمِيَاءِيِّ الْكَبِيرِ بَيْنَهُمَا) يَمْدَعُهَا يَتِمُّ تَحْرِيلُهُ بِدَحْلِ الْخَلَايَا إِلَى (6-phosphates [١٨F] FDG) وَذَلِكَ مِنْ خِلَالِ عَمَلِيَّاتِ الْأَيُّضِ،

٨ - وجود حلل في الترامس الإشعاري - Synchrony في المسار العصبي الواصل بين الفصير الحظي والأمامي - Posterior - Anterior في الصف الأيسر من المخ

٩ - الزيادة السية في كهرباء المخ في منطقة القشرة المحية الأمامية - Anterior Brain Cortex.

١٠ - وجود تلف في المنطقة الجدارية - الصدغية، وهي المنطقة التي تتضمن العديد من التلافيف المحية، والتي تعد مسئولة عن رسم خريطة جغرافية - فونيمية (صوتية) للكلمات المكتوبة.

١١ - وجود حلل في تكسير بعض المواقف العصبية (الكولين سترير)

على أية حال، إما في هذا المجال نجد أن طرقًا متعاطيًا لاعتبار الأساس العصبي لصعوبات القراءة أساسًا ذات أهمية في تفسيرها بدلاً عن الأساس التكويني ؛ فقد أمد بعيد وعلماء طب العيون يصمون صعوبات القراءة على أنها حالة عمى كلمة - Word Blindness غالبًا ما يرجع لخلل وظيفي في الساحة البصرية، أو لوجود تلف في مناطق معينة من مناطق المخ، وهو ما يذكى الاعتقاد الراسخ القديم منذ أيام أورتون (١٩٢٥م) الذي يرى أن صعوبات القراءة ترجع لوجود تلف في مخ هؤلاء الأفراد.

ولأن (FDG [18F]) يحتوي على ذرة فلور في الموقع ٢ فإن هذا بدوره يؤدي إلى تراكم (6- FDG phosphates [18F]) في داخل الخلايا بسرعة تناسب مع حاجة هذه الخلايا إلى إخلوكتور. إن هذا يوضح استخدام (FDG [18F]) في تشخيص الأورام السرطانية حيث إن الخلايا السرطانية تحتاج إلى تركيز أكبر من الجلوكوز مقارنة مع الخلايا الطبيعية مما يؤدي إلى تراكم (FDG [18F]) في الخلايا السرطانية أكثر من الخلايا الأخرى وهذا يفرد بدوره إلى تشخيص دقيق لأماكن تواجد الأورام السرطانية ومدى انتشارها مما يساعد الأطباء في اختيار الطريقة المناسبة للعلاج سواء كانت جراحية أو كيميائية أو علاج إشعاعي.

ومن الجدير بالذكر أنه يتوافر الكثير من المواد الكيميائية المشعة والتي يتم استخدامها في دراسة الاضطرابات التي تصيب القلب والدماغ والكلية والكبد بطريقة حساسة ودقيقة مما يؤدي إلى تحسين طرق العلاج في الوقت الحاضر وكذلك من المتوقع أن تساهم هذه التقنية في تصميم الأدوية والعلاجات في المستقبل القريب.

وقديماً ذهب صموئيل أورتون أيضاً سنة (١٩٣٧م) واصفاً صعوبات القراءة على أنها حالة من الفشل في التمثيل المناسب للحرف المطبوع في العنصر الخلفي - Posterior بجرأيه ، وذلك لوجود حالة من عدم التماثل أو حالة من الشذوذ أو البعد عن الطبيعي في المنطقة الخلفية من الناحية اليسرى من المخ - Brain Left Hemisphere، إلا أن الدراسات الحديثة التي أجريت على المخ بعد تصويره تشير إلى سواحي قصور أخرى، أو بالأحرى لا تذهب مقيدة على الإطلاق التفسير السابق. ويرى المؤلف بأن مثل هذا القول يجب أن يؤخذ بحذر شديد ؛ وذلك لأن صعوبات القراءة ليست نوعاً واحداً ، وعليه فإن الأسباب العصبية التي تؤدي إلى حالة صعوبة بعضها ليست بالضرورة أن تكون ذاتها سبباً لحالة أخرى من حالات صعوبات القراءة ، كما أن إنكار سبب لا يعنى قبول أو إنكار آخر أما من الناحية التشريحية فتشير نتائج الدراسات في هذا الجانب إلى سواحي اختلاف أو شذوذ في كلا نصفي المخ الأيسر والأيمن لدى مخ الأفراد ذوي صعوبات القراءة

وفي إطار التفسير العصبي أو العنصري توجد دراسات عديدة تؤيد هذا المنحى في التفسير، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر دراسة أجريت سنة (٢٠٠٧م) بهدف تعرف الفروق في التجهيز الصوتي باستخدام العرص على الأذنين برسالتين مستمتعتين؛ وذلك للوقوف على طبيعة التجهيز الصوتي، وما إذا كان هناك علاقة بين تلف النصف الصدغي الأيمن أو الأيسر لدى عينة من ذوي صعوبات القراءة قوامها (٢٠) طفلاً، وأخرى مماثلة من العاديين ، عمرهم الرمنى (١٢) سنة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فروق دالة إحصائية في التجهيز الصوتي بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين لصالح العاديين، وأن ذلك يرجع إلى تلف في النصف الصدغي الأيسر استناداً إلى قصور التجهيز الصوتي للرسائل المستمعة من الأذن اليمنى، والتي يتحكم في كفاءة أدائها في النصف الصدغي الأيسر.

٢- نموذج العمليات النفسية - العصبية - Neuro-Psychological processes model :

هذا لتوجه من التفسير غالباً ما يربط اضطراب الاستماع ومهاراته أو عمليات المخلل في الجهاز العصبي المركزي، وهي من التفسيرات التي أوردناه في مؤلف

سابق لنا لا داعي لتكرارها هنا، والراغب في الاستزادة عليه أن يراجع المؤلفات العلاقة، إلا أن خلاصة القول تشير إلى أنه يمكن القول بأن من الأسباب الأخرى التي يمكن أن تفسر لماذا يعاني بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم من صعوبة في الفهم الاستماعي تلك الأسباب التي تتعلق بالقدرة على التركيز والانتباه على المدخلات السمعية المستهدفة، وعزلها عن الخلفيات والمثيرات السماعية المرافقة؛ أي أنهم يعانون من قصور في التركيز والانتباه، وفصل الشكل عن الأرضية لقصور في الإشارات العصبية الصادرة من الجهاز العصبي المركزي - Central Nervous System أثناء ممارسة عملية الاستماع، وهو أمر منطقي لانتقائه واتقائه مع الخصائص المميزة للأفعال ذوي صعوبات التعلم.

و لأن الاستماع يلعب دوراً مهماً في عملية التعليم، حيث تعد مهارات الاستماع من المهارات الحيوية لدى تعليم الأطفال بحاسة وذلك لأنه يتم الاعتماد على هذه المهارات بصورة مكثفة في التعليم والتواصل داخل الفصل، ومن هنا نجد الأطفال أو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يواجهون بعدم قدرتهم على مسايرة زملائهم في التعليم داخل الفصل الدراسي، وأهم لا يحققون مستوى تعليمي يتناسب وما يمتلكونه من طاقات وقدرات، هذا إلى جانب ما يتسمون به من قصور في المهارات الاجتماعية وبخاصة داخل الفصل الدراسي واللغة المقروءة.

ولأن القراءة تمثل النظام اللعوي الرئيسي الثالث الذي يتأثر بالاستدخال المشوّه لما يتم سماعه، فإن الاضطراب السمعي يؤدي إلى تحريض مشوّه للكلمات، وهو ما يؤدي إلى صعوبة في القراءة.

٢- التوجه النفس معرفي العصبي - Psychocognitive neuropsychology :

أ- نظرية فرضيتي القصور المزدوج - The double-deficit hypothesis theory .

في إطار علم النفس المعرفي العصبي - Psychocognitive neuropsychology ظهرت نظرية فرضيتي القصور المزدوج على يد وولف سنة (Wolf, 1999) لتتخذ مساراً في تفسيرها لصعوبات القراءة بنأى بها عن التفسيرات الأحادية؛ لذا نجد هذه النظرية

تكامل في تفسيرها لصعوبات القراءة بين النواحي المعرفية والعسية والعصبية في أن واحد.

حيث تفترض هذه النظرية أن هناك بعض الأفراد المصابون بصعوبات القراءة ترجع مشكلاتهم إلى القصور في الوعي الصوتي - Phonological awareness، بينما يوجد أفراد آخرون منهم ترجع مشكلاتهم بسبب قصور في سرعة التسمية - Rapid naming وتكون النتيجة هو وجود خلل - Disruption في الارتباط أو الواصلة العصبية في الملح بين المعلومات الصوتية والأورثوجرافية Orthographic and Phonological Information والثلاث تعدان من العمليات ذات الأهمية الكبرى في الأداء المتسم بالطلاقة عند ممارسة فعل القراءة، أما الفئة الثالثة فإنها تعاني من قصور في كل من الوعي الصوتي و سرعة التسمية؛ وهذا القصور المزدوج Double deficit يعد من القصورات الأشد حدة، وهو ما يؤثر في إمكانية وسرعة تحويل الحرف إلى صوت، وهو ما يؤثر بالتبعية في سرعة التعرف على الكلمة وتسميتها.

وعلى هذا توجد ثلاثة أنواع من صعوبات القراءة تتمثل في:

- ١ - صعوبات القراءة الناتجة عن قصور الوعي الصوتي
- ٢ - ديسلكسيا ناتجة عن بطء التسمية
- ٣ - صعوبات قراءة ناتجة عن قصور في الوعي الصوتي مع بطء التسمية في آن واحد

وقد ذهب وولف (١٩٩٩م) في نظريته هذه إلى أن القصور في سرعة التسمية التابعة؛ أي تسمية المثيرات متتامة التدفق - من مكونات التجهيز الأورثوجرافي - مكونًا جوهريًا ومركزيًا كمكون القصور أو الصعوبات الصوتية في صعوبات القراءة، وقد ذهب وولف إصرارًا لأهمية الناحيتين الأورثوجرافية والصوتية إلى التأكيد على أن بحث المكونات المعرفية التي تكمن خلف الناحيتين الأورثوجرافية*

* مصطلح أورثوجرافي يشير إلى السرعة المؤقتة، والدقة، والحساسية في إجراء التجهيز التبادلي كليا بين سني التهجئة من مسموع إلى مكتوب والعكس، وطرًا لطول الترجمة التي تنصر عن هذه الطبيعة وضعها الباحث معربة في هذا المؤلف

والمصونية في علاقتها بالمخ بعد من الأهمية بمكان لتزويدنا بالفهم الصحيح و معرفة فهم الأسباب والعلاج صعوبات القراءة.

وقد تمت نتائج العديد من الدراسات الأحيية ما يؤكد فرصة القصور الصوتي؛ حيث تشير نتائج العديد من الدراسات إلى أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من قصور في . الحساسية للقفائية أو الورد rhyme, alliteration والتجزئة الصوتي - Phonetic segmentation باعتبارها مهارات تقف خلط القصور في الوعي الصوتي، ولعل هذا قد يفسر قول سنولنج (Snowling, 2000) بأن القصور في مستوى التمثيلات الصوتية يعد سبب صعوبات القراءة - Dyslexia as a core deficit at the level of phonological representation.

وتذهب هذه النظرية إلى أن المخيخ - Cerebellum يعد من الأجزاء ذات التأثير العامل ببل والمستول على السرعة الفائقة (الأنمته) في تجهيز الصوتيات اللغوية، وأن التدريب على مهارات الوعي الصوتي والسرعة في أدائها يمكن أن يعدل من نشاط المخيخ، ويشير وولف وسيجال (Wolf & Segal, 1999) إلى أن نتائج عند كثير حذاً (هكذا في الأصل) من الدراسات التي أجريت على اللغة الإنجليزية وعلى لغات أخرى مثل الألمانية والعربية تشير بوضوح إلى أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يتعلمون بصورة واضحة حذاً عن الأطفال العاديين بل والأطفال ذوي صعوبات التعلم الأخرى في سرعة تسمية الأشياء ورموز اللغة المكتوبة

وفي إطار ما ذهبت إليه نظرية فرضية القصور المزروح يشير الأدب النفسي مؤكداً على أن قصور الوعي الصوتي وبطء سرعة التسمية اللفظية - Verbal naming deficits يلعبان دوراً فعالاً في القدرة على اكتساب القراءة، وأن هذين المكونين هما اللذان يكما حلف قصور الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة حيث ينظر إلى مهارات الوعي الصوتي على أنها لب صعوبات القراءة، وأن هذه الفرضية قد أبدتها نتائج العديد من الدراسات الأجنبية ، والتي سيتم عرض بعضها منها في هذا الفصل.

وبذا يصبح من العلمي القول بأن «نظرية فرصتي القصور المزدوج قد جمعت بين الأسباب العصبية والأسباب المعرفية في وحدة متكاملة واحدة حيث ردت صعوبة القراءة إلى القصور في عمليتين أساسيتين هما الوعي الصوتي وسرعة التسمية والتفاعل بين هاتين العمليتين، كل ذلك مسبب خلل حاص بالظم العصبية المخية المسؤولة عن القراءة وكما ذكر سابقاً، وأن نشاط الظم العصبية الخاصة بالقراءة الموجودة بالمنع يمكن تعديله وطبيعياً من خلال التدريبات العلاجية التي تركز على الوعي الصوتي وسرعة التسمية للرموز اللغوية المكتوبة.

ولقد دهت أصوات أخرى من الباحثين ترى بأن ذوي صعوبات القراءة لديهم مشكلة في تحريك الانتباه مستحاً لسلاسل المشتتات، وذلك لأنهم لا يستطيعون الوقوف بدقة على الخصائص المميزة لكل حرف على حدة أثناء الانتباه، وفي مهام أخرى ذهب واحداً مثل سينتيل ورملاؤه بقيس قدرة ذوي صعوبات القراءة على التجهيز البصري من خلال مهام تقوم على عرض كلمتين، أو سلاسل من الأحرف، وما على الطفل سوى الحكم بعم أو لا عما إذا كانت الكلمتين متطابقتين أم لا، وكذلك سلسلتى الأحرف. وقد صر ضعف أداء ذوي صعوبات القراءة في مثل هذه المهام لتزاحم المشتتات

وبتأكد القصور في التجهيز البصري للحروف والكلمات من خلال دراسة أجريت سنة (٢٠٠٤م) على عينة قوامها (٢٠) طفلاً من الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبات في التعرف على الكلمة، تتراوح أعمارهم من (٦) سنوات و (٦) أشهر إلى (٧) سنوات و (١١) شهراً، وعينة مماثلة من العاديين؛ وذلك بهدف بحث سرعة التسمية، فقد كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائياً في سرعة التسمية لدى ذوي صعوبات القراءة مقارنة بالعاديين، بينما كانت قدرات الترميز والتهجي في المستوى العادي. كما كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائياً في الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة فقط مقارنة بأدائهم على مقاييس الترميز والتهجي والوعي بالورن أو القافية - Rhyme awareness.

ولأن الوعي الصوتي يعد جوهر صعوبة القراءة فقد أشارت العديد من أدبيات المجال إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلة كبيرة في الوعي الصوتي سواء كان ذلك يتعلق بالتوليف أو التحليل أو التمييز الصوتي للأصوات والنسمات والأورات الخاصة بالحروف أو الكلمات، ولعل ما يؤكد ذلك هو نتائج العديد من الدراسات، كما أن التدريب على الوعي الصوتي والسرعة في الأداء قد عدل من النشاط العصبي للمع بصورة دائمة وبخاصة لدى الأطفال الصغار في العمر، وهو ما يدل على أهمية السرعة في التشخيص .

وفي إطار نظرية فرصيتي القصور المزدوج أجرى العديد من البحوث والدراسات يذكر الباحث منها على سبيل المثال لا الحصر:

دراسة السيد عبد الحميد سليمان السيد المعومة العروقي في عمليات التجهير (الصوتي) الفونيمي وسرعة التسمية لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة والعادين "دراسة في إطار نظرية فرصيتي القصور المزدوج"، والتي هدفت إلى بحث العروقي بين عييتي من الأطفال ذوي صعوبات القراءة والأطفال العادين في التجهير الفونيمي (الوعي الفونيمي والطلاقة الفونيمية) وسرعة تسمية الحروف والأعداد و الألوان والأسماء والأشياء، وقد تم التوصل إلى هذه المتغيرات كأهداف للدراسة بعد مطالعة وتحليل ومقارنة العديد من النظريات والتوجهات المفسرة للديسلكسيا كالتوجهات المعصية-الطبية، والنشربجية- البنائية، وتوجه الأعراض المتعددة ونظرية فرصيتي القصور المزدوج لـ وولف وبيروز (١٩٩٩م) تم اختبار النظرية الأخيرة ، وهي نظرية ترى بأن صعوبات القراءة ترجع إلى ثلاثة أسباب تلخص في: قصور الوعي الفونيمي، وسرعة التسمية، وأن صعوبات القراءة بذلك تمثل في ثلاثة أنواع، النوع الأول يرجع لقصور الوعي الفونيمي، والنوع الثاني يرجع لبطء سرعة التسمية، أما النوع الثالث فيرجع للسبين في آن واحد، ويمثل النوع الأخير أشد أنواع صعوبات القراءة.

وفي سبيل بحث أهداف الدراسة فقد تم استخدام الاختبارات التالية بعد الوثوق

من ثباتها وصدقها: احتسار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح (١٩٧٨م)، مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل الإصدار الثالث (١٩٩١م) تقنين محمد عهاد الدين إسماعيل و لويس كامل مليكة (٢٠٠٠م)، اختبار تشخيص صعوبات القراءة إعداد السيد عبد الدائم والسيد عبد الحميد (٢٠٠٨م)، اختبار بندر حشطلت إعداد/ نوريتا بدر (١٩٣٨م) (الصورة الكمية) تقنين مشتمى جمال ماضي أبو العزيم، مهام قياس الوعي العونيمى والطلاقة العونيمية، ومهام سرعة تسمية إعداد/ الباحث، ودرجات نصف العام في مادة الحساب وبحث الفروق بين عتبي الدراسة في المتغيرات السابقة فقد سارت إجراءات الدراسة على النحو التالي:

١- انتقاء عينة الأطفال ذوي صعوبات القراءة:

أ- بعد تقنين أدوات الدراسة، وحساب ثباتها وصدقها كما سيأتى بعد، تم تطبيق احتسار الذكاء المصور إعداد/ حمد زكى صالح (١٩٧٨م)، على عينة أولية قوامها (٤٠٠) طملاً، كلهم من الذكور، يفعون في (٥) مدارس ابتدائية، بمنطقة أها التعليمية، بالمملكة العربية السعودية وذلك بهدف انتقاء الأطفال ذوي ذكاء متوسط وفوق المتوسط واستبعاد الأطفال ذوي ذكاء أقل من المتوسط، وقد تم اللجوء إلى هذا الاحتسار كإجراء مسحي سريع، وذلك لأنه اختبار حمى، ويوفر الجهد والمال، وما زال يستخدم في العديد من الدراسات النفسية، كما أنه مناسب لعينة الدراسة الحالية، وذلك بهدف اختيار الأطفال ذوي الذكاء المتوسط وفوق المتوسط، وتقليل حجم العينة التي سيتم تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل، الإصدار الثالث إعداد/ لويس كامل مليكة (٢٠٠٠م) والذي يحتاج في تطبيقه إلى جهد ووقت كبير، وقد تم اختيار الأطفال الذين حصلوا على نسبة ذكاء تراوح من (٩٠) إلى (١٢٠) على احتسار الذكاء المصور، وعليه فقد تم استبعاد (١٠) حالات، (٦) منهم لم يكملوا الأداء على الاحتسار، و (٤) حالات حصلوا على تقديرات تشير

إلى انخفاض نسبة ذكائهم عن المتوسط حيث حصلوا على درجات خام تتراوح من (٥) إلى (٧) لتصبح عينة الدراسة (٣٩٠) طفلًا

ب- تطبيق اختبار صعوبات القراءة للصفوف من الرابع - السادس (إعداد/ عبد الداهم وسليمان (٢٠٠٨ م).

بعد الانتهاء من الخطوة السابقة تم تطبيق اختبار صعوبات القراءة جمعياً على الأطفال الذين تم الحصول عليهم من الخطوة الأولى، وفي هذه الخطوة فقد تم استبعاد (١٩) طفلًا بعضهم تعيب عن المدرسة وعددهم (٩) تلاميذ، و(١٠) منهم لم يكملوا الأداء على الاختبار، ليصبح عدد الأطفال بعد هذا الإجراء (٣٧١) طفلًا. وقد كان متوسط أداء الأطفال ذوي صعوبات القراءة (١٩.٨) درجة، بالمعروف معياري (٨٤٢) درجة

ج- بعد ذلك تم تطبيق محك الاستبعاد؛ حيث تم استبعاد الأطفال الذين يعانون من ضعف الإبصار، أو ضعف السمع، أو مشكلات أسرية، أو مشكلات اقتصادية، أو التغيب عن الحد المسموح به من المدرسة، وفي ضوء ما تقدم فقد تم استبعاد: (٧)، (٥)، (٣)، (٣)، (٦) أطفال على الترتيب

علماً بأن التحقق من كل ما تقدم تم الاعتماد فيه على ملفات الأطفال، وورأي المرشد الأكاديمي، والإخصائي النفسي بكل مدرسة، وزيادة على ذلك فقد تم الاعتماد على الفحص الإكلينيكي الظاهري للأطفال عند استبعاد حالات ضعف الإبصار وضعف السمع، وذلك بأن يقف الطفل على بعد ستة أمتار، ثم إظهار عدد معين من الأصابع ليجيب عن عددها، وبعض الصور ليسيها، وفي حالة السمع تم إدارة حديث بصوت عادي مع الطفل، ثم ترصد استجاباته لما يسمعه، وقد تم الاعتماد على هذه الإجراءات في التحقق مما تقدم لعدم وجود غرف مصادر في هذه المدارس، وكذلك استحالة فحصهم في مستشفيات متخصصة.

وفي ضوء ما تقدم تم استبعاد (٢٤) طفلًا ليصبح الحجم المتبقى من العينة (٣٤٧) طفلًا. بعد ذلك تم تطبيق الصورة الكمية من اختبار بندر جشطت البصري

الحركى إعداد/ لوريتا بندر وتقنين مستشفى/ جمال ماضي أبو العرايم فردياً، تحت شرط النسخ ، وذلك بهدف استبعاد الأطفال الذين يعانون من اضطرابات انفعالية، ومثل هؤلاء الأطفال حصلوا على درجات أقل من (١٤.٥) في نسخ ستة أشكال من الأشكال التسعة التى تم تقنينها. وفي ضوء هذا الإجراء تم استبعاد (١٢) طفلاً. وبذا يصبح الحجم المتبقى من العينة (٣٥٣) طفلاً، علماً بأن متوسط أداء كان (١٧.٧) درجة، بانحراف معيارى (٢.٤٥) درجة

د- تطبيق محكى التباعد:

استبعاد لمحك التباعد الخارجى، ثم رصد درجات أداء هؤلاء الأطفال في اختبار تشخيص صعوبات القراءة إعداد/ السيد عبد الدايم السكران والسيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٨م) وفي مقابلها نسبة الذكاء لكل طفل ودرجته في مادة الحساب في اختبار نصف العام لاختيار الأطفال الذين حصلوا على درجات أقل من المتوسط في اختبار تشخيص صعوبات القراءة، ونسبة ذكاء تقع في مدى الذكاء المتوسط أو أكبر من المتوسط في اختبار الذكاء للمصور ، ودرجاتهم في الحساب لا تقل عن المتوسط؛ حيث كان متوسط أدائهم (٦٨.٢)، بانحراف معيارى (١٥.١) درجة وفي ضوء هذا تم استبعاد (١٨٥) طفلاً ليصبح حجم العينة المتبقية (١٥٠) طفلاً

هـ- بعد أن صغر حجم العينة إلى هذا الحد، وتحقيقاً لمحك التباعد الداخلى، تم تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل إعداد محمد عباد الدين إسماعيل و لويس كامل مليكة (٢٠٠٠م) بعد تعديل العبارات التى لا تتماشى مع الثقافة السعودية؛ وذلك لتقدير التباعد الداخلى عن طريق مقارنة درجات الأداء على اختبارات القسم اللفظي بدرجات الأداء على اختبارات القسم العلمى بعد تحويلها إلى الدرجات المعيارية المقابلة، واعتبار الطفل يعاني من تباعد داخلى إذا كان الفرق درجة معيارية فأكثر لصالح درجات الجانب العلمى، علماً بأنه لم يتم الاعتماد على درجات القسمين في حساب نسبة الذكاء لعدم وجود معايير عربية لهذا الإصدار من المقياس، وفي ضوء هذا الشرط فقد تم استبعاد (٩٤) طفلاً لا يتحقق لديهم شرط التباعد الداخلى، ليصبح حجم العينة النهائية التى تمثل عينة ذوى صعوبات

القراءة (٥٦) طفلًا، انتقل (٤) أطفال مهم إلى مدارس أخرى قبل الانتهاء من الدراسة، وعليه فقد أصبحت العينة النهائية للديسلكتين (٥٢) طفلًا، بلغ متوسط درجات أدائهم على اختبارات القسم العمل (٥٩.٧)، بانحراف معياري (٤.٥) درجة، بينما كان متوسط درجات أدائهم على اختبارات القسم اللفظي (٤٣.٩) بانحراف معياري، (٤.٨) درجة، تتراوح أعمارهم الزمنية (٩) سنوات و (٨) أشهر إلى (١١) سنة و (٧) أشهر، متوسط عمرهم الزمني (١١.٤٦) سنة، وانحراف معياري (٢.٤) سنة، يقعون في الصفين الرابع والخامس، ومن (٥) مدارس ابتدائية بمدينة أمها بالمملكة العربية السعودية، وهم يمثلون ١٣٪ من إجمالي العينة الأولية لهذه الدراسة

وساء على ذلك يكون الطفل ذا الصعوبة في القراءة هو الذي يكون ذكاؤه متوسطًا أو فوق المتوسط، ويتحصى تحصيله في اختبار صعوبات القراءة عن المتوسط، وتحصيله في الحساب متوسط أو فوق المتوسط، ولديه تفاعلًا بين درجات الأداء على اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العمل بما مقداره انحراف معياري فأكثر لصالح درجات الخائب العمل، ولا يعاني من حالات الحرمان أو الإعاقة الحسية البصرية أو السمعية، أو الإعاقة البدنية، أو المشكلات الأسرية، أو الفقر الشديد أو نقص الفرصة للتعلم كما تدرى من واقع تعيبه عن الدراسة، ولا يعاني من الاضطرابات الانفعالية الشديدة.

(٢) انتقاء عينة الأطفال العاديين: الطفل العادي في هذه الدراسة هو الذي حصل على تقدير لا يقل عن المتوسط في اختبار تشخيص صعوبات القراءة والحساب، حيث كان متوسط أدائهم (٤٧.٨٢)، بانحراف معياري (٩.٨) درجة في اختبار تشخيص صعوبات القراءة، ومتوسط درجاتهم في اختبار الحساب في امتحان نصف العام الدراسي (٧٠.٦)، بانحراف معياري (١٤.٨) درجة وألا تقل ستة ذكاء عن المتوسط، وعليه فقد تم اختيار الطفل الذي يتراوح ذكاؤه من (٩٠) إلى (١٢٠) نقطة على اختبار الذكاء المصور، وأن يتسم بالسلامة الحسية البصرية والسمعية، ولا يعاني من إعاقة بدنية أو مشكلات أسرية أو اقتصادية أو

نقص الفرصة للتعلم، ولا يعاني من الاضطرابات الانفعالية الشديدة، حيث كان متوسط أداؤهم نسجاً على (٦) نطاقات من بطاقات الاختبار (١٨.٢) درجة، بانحراف معياري (٣.٤١) درجة. وفي ضوء هذه المعايير فقد تم انتقاء (٨٢) طفلاً، ويمثلون ٢٥٪ من إجمال العينة الأولية، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٩) سنوات و(١٠) أشهر إلى (١١) سنة و(٨) أشهر، متوسط عمرهم الزمني (١١.٥) سنة، وبانحراف معياري (٢.٥) سنة، من أطفال الصف الرابع والخامس ويقعون في (٥) مدارس ابتدائية بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية.

٣- مجاسة عيشي الدراسة في العمر الزمني والذكاء.

٤ - بعد التوصل إلى العينة النهائية كما تقدم، والمجاسة بين عينة ذوى صعوبات القراءة والعاديين تم تطبيق مهام سرعة التسمية (أسماء، وأعداد، وحروف، وأشياء، وألوان)، والوعي الفونيمى، والطلاقة الفونيمية تنابعياً، وبصورة فردية، ثم رصد درجات الأداء ومعالجتها إحصائياً باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS 11)

فروض الدراسة:

١ - توجد فروق بين الأطفال ذوى صعوبات القراءة والأطفال العاديين في دقة و سرعة تسمية (أسماء، وأعداد، وحروف، وأشياء، وألوان) لصالح الأطفال العاديين.

٢ - توجد فروق بين الأطفال ذوى صعوبات القراءة والأطفال العاديين في دقة وسرعة الوعي الفونيمى لصالح الأطفال العاديين.

٣- توجد فروق بين الأطفال ذوى صعوبات القراءة والأطفال العاديين في الطلاقة الفونيمية لصالح الأطفال العاديين.

الأساليب الإحصائية. اختبار "ت" لعيتين غير مرتبطتين، وتحليل التباين المتعدد.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية عند

مستوى (٠.٠٠١) بين الأطفال ذوي صعوبات القراءة والأطفال العاديين في دقة وسرعة الوعي اللفظي والطلاقة اللفظية لصالح الأطفال العاديين. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين الأطفال ذوي صعوبات القراءة والأطفال العاديين في دقة وسرعة تسمية الحروف والألوان والأسماء والأشياء لصالح العاديين، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية بين عييتي الدراسة في دقة وسرعة تسمية الأعداد.

أما دراسة أجراها عدد من الباحثين سنة (٢٠٠٣م) هدفت إلى بحث الفروق في العمليات المعرفية المتضمنة في مهارات الفهم لدى عينة من الكبار تتراوح أعمارهم من (١٧) إلى (٢٣) سنة يعانون من ديسلكسيا الأطفال النهائية، وقد تحدت العمليات المعرفية في متغيري نظرية فرصتي القصور المردوح (التجهيز الصوتي وسرعة التسمية) بالإضافة إلى متغيرات الذاكرة العاملة، والمعلومات العامة، والمفردات والفهم، وقد توصلت الدراسة إلى أن الكبار الذين يعانون من ديسلكسيا الأطفال النهائية يطهرون ضعفًا دالًا إحصائيًا مقارنة بأقرانهم من العاديين في التجهيز الصوتي وسرعة التسمية والذاكرة العاملة والمفردات والمعلومات العامة والفهم الاستيعابي.

وفي عام (٢٠٠٤م) أجرى أحد الباحثين دراسة بهدف بحث طبيعة القصور في سرعة التسمية - في ضوء فرصتي القصور المردوح - لدى عينة من طلبة الجامعة الذين يعانون من صعوبات في القراءة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥) طفلًا يعانون من صعوبات في القراءة، وعينة مناظرة من العاديين في القراءة قوامها (٢٨) طفلًا فقد كشفت نتائج الدراسة عن أن الطلاب ذوي صعوبات القراءة يتسمون بالضعف في التجهيز الصوتي وكذلك سرعة التسمية وهو ما يبيد فرصيات الدراسة.

كما أجرى آخر دراسة سنة (٢٠٠٤م) هدفت إلى بحث الوعي المورفولوجي (الصرفي) Morphemically Awareness لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات نهائية في القراءة، قوامها (٤٩) طفلًا، وعينة قوامها (٥١) من الأطفال

العاديين، تتراوح أعمارهم من (١١) سنة، و(٣) أشهر إلى (١٢) سنة و(٨) أشهر. وقد كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائياً في جميع مهام الوعي المورفولوجي ومهام التجزئ المورفولوجي - Segmentation لدى الأطفال ذوي صعوبات لغوية في القراءة مقارنة بأقرانهم من العاديين، بينما كان أداء ذوي الصعوبة متناسباً مع عمرهم الزمني في مهام إكمال الجملة.

وفي ذاته العام أيضاً أجرى أحد الباحثين دراسة هدفت إلى بحث الفروق بين عينة من طلاب الجامعة ذوي صعوبات القراءة، تلقت تعويضاً في القراءة، وأخرى لم تلحق تعويضاً، وعينة ثالثة من الطلاب العاديين في القراءة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن عتبة صعوبات القراءة أقل من العاديين بصورة دالة إحصائية في مهارات اللغة، وقد أظهرت مجموعة صعوبات القراءة التي لم تلحق تعويضاً قصوراً دالاً إحصائياً في التمييز الأورثوگرافي والصوتي، والوعي الصوتي، وبطء و سرعة التسمية، وقد أظهر الطلاب الذين تلقوا تعويضاً عن أداء مخفضاً بصورة دالة إحصائية في الوعي الصوتي الخاص بالكلمات الحقيقية والكلمات غير الحقيقية مقارنة بالعاديين، ولكن أداءهم كان أفضل من عينة الطلاب الذين لم يلحقوا تعويضاً، بينما لم توجد فروق دالة إحصائية بين ذوي صعوبات القراءة الذين تلقوا تعويضاً وأقرانهم العاديين في دقة الوعي الصوتي وسرعة التسمية.

وفي دراسة أجراها عدد من الباحثين سنة (٢٠٠٥م) على عينة قوامها (٢٨١) طعلاً من الأطفال الإيطاليين من العاديين و ذوي صعوبات القراءة يقعون في الصفوف الدراسية من الأول حتى السادس بهدف الوقوف على سرعة التسمية المؤتمنة لثيرات متنوعة تمثلت في الأحرف، الأعداد، الأسماء، الأشياء، والألوان، فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في سرعة التسمية لصالح العاديين في جميع المراحل العمرية.

وفي دراسة أجراها أربعة من الباحثين سنة (٢٠٠٦م) هدفت إلى دراسة الفروق بين عينة من ذوي صعوبات القراءة الكبار قوامها (١٩) فرداً، وعينة معادلة من

الكبار العاديين في القراءة في انساق حركات العين أثناء القراءة وصعوبات التجهير الصوتي، فقد كشفت نتائج الدراسة عن استغراق ذوي صعوبات القراءة لمدة أكبر في متابعة الحروف أثناء القراءة بصورة دالة إحصائياً مقارنة بالعاديين، كما كشفت النتائج عن أن ذوي صعوبات القراءة يتسم أداؤهم بارتفاع الدقة والسرعة بصورة دالة إحصائياً عن أقرانهم العاديين في اكتشاف الصوتية، ومهمة التجهير الصوتي، ومهارات ترميز الكلمات واللاكلمات

وفي دراسة أجريت سنة (٢٠٠٨م) من قبل صدد من الباحثين على عينة من الأطفال ذوي صعوبات القراءة قوامها (١٢٠) طفلاً، وأقرانهم من العاديين، تراوح أعمارهم الرمنية من (٨) إلى (١٠) سنوات، وعينة ثالثة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة وصعوبات الحساب في آن واحد، قوامها (١٢٠) طفلاً، وذلك بهدف دراسة العروق بين العينات الثلاث في دقة التسمية باختلاف معدل العرض ونوع الثغرات، فقد كشفت نتائج الدراسة عن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من ببطء شديد في تسمية الثغرات، وأنه كلما زادت سرعة عرض الثغرات المطلوب تسميتها تكثر لديهم الأخطاء بصورة واضحة، بينما اتسم أداء ذوي صعوبات الحساب بارتكاب عدد أكبر من الأخطاء مقارنة بذوي صعوبات القراءة إذا كانت الثغرات التي يتم تسميتها تمثل في كميات أو أعداد، أما مجموعة الأطفال ذوي صعوبات القراءة وذوي صعوبات الحساب، فقد أظهروا بطء في تسمية الثغرات بالإضافة إلى عدم الدقة في تسمية الكميات والأعداد في الوقت نفسه.

وفي هذا السياق أيضاً أجرى أحد الباحثين دراسة سنة (٢٠٠٨م) هدفت إلى مقارنة ثلاث عينات من أطفال المرحلة الابتدائية الدارسين بالإنجليزية، (١٧) طفلاً من ذوي صعوبات القراءة، و (١٥) طفلاً من المتأخرين في القراءة، و (٢١) طفلاً من العاديين، وثلاث عينات أخرى مناطرة من الدارسين بالإيطالية، يمثلون في: (٢٠) طفلاً من ذوي صعوبات القراءة، و (١٧) طفلاً من المتأخرين في القراءة، و (٢١) طفلاً من العاديين، جميعهم من ذوي الذكاء المتوسط ومرتق المتوسط عدا عينة المتأخرين في القراءة فإن ذكاءهم يحرف عن المتوسط بمقدار انحراف معياري

سالم، وقد هدفت الدراسة إلى مقارنة عيّنات الدراسة في سرعة ودقة التجهير الصوتي، وعلاقة ذلك بسرع اللغة، وقد كشفت النتائج عن أنه لا توجد فروق بين العاديين وذوي صعوبات القراءة في هذا الجانب سواء كان ذلك يتعلق بالدارسين بالإنجليزية أو الدارسين بالإيطالية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين العاديين وذوي صعوبات القراءة ككل على حدة مقارنة بالمتأخرين في القراءة لصالح العاديين أو ذوي صعوبات القراءة حيث اتسم أداء الأطفال المتأخرين في القراءة بالقصور الشديد في سرعة ودقة التجهير الصوتي.

وفي الوقت ذاته كان آخرون سنة (٢٠٠٨م) يقومون بدراسة لهم هدف بحث الفروق في عدد من المتغيرات المتضمنة في نظرية فرضية القصور المزدوج على عينة قوامها (١٥٨) طفلاً من أطيال المرحلة الابتدائية، منهم (٨٧) ذكور و (٧١) إناث، تراوح أعمارهم من (٦.٤) إلى (٨.٦) سنة، وعينة ممثلة من العاديين، جميعهم من الأفاقة والأوربيين الأمريكيين، فقد كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائياً لدى الأطيال ذوي صعوبات القراءة مقارنة بالعاديين في الوعي الصوتي، وسرعة تسمية الحروف، والكلمات، وقراءة النص، والطلاقة في القراءة.

وفي العام ذاته قام أحد الباحثين بدراسة اتخذت المنهج النهائي على عييتين من لأطيال ذوي صعوبات القراءة والعاديين في الأعمار الزمنية (٥٣)، (٥٤)، (٥٥) سنة، وذلك بهدف قياس نمو مهارات الوعي الصوتي وسرعة تسمية وقراءة الحروف والكلمات واللاكلمات والطلاقة في القراءة والذاكرة قصيرة المدى، والوقوف على أكثر هذه المتغيرات تسبباً بصعوبات القراءة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٦) طفلاً من الأطيال ذوي صعوبات القراءة، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، أما عينة العاديين فقد تكونت من (٩٢) طفلاً، (٤٠ ذكور / ٥٢ إناث)، جميعهم من مدينة Jyväskylä. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين ذوي صعوبات القراءة ولعاديين لصالح العاديين في جميع المراحل العمرية في متغيرات الدراسة، كما كان الوعي الصوتي وسرعة التسمية من أكثر اللبئات بصعوبات القراءة

وفي السنة نفسها (٢٠٠٨م) قام أحد الباحثين بدراسة هدفت إلى بحث العروق بين عينة من أطفال المرحلة الابتدائية يعانون من دبسلوكسيا الحذف ، قوامها (٤٨) طفلاً، وعينة من الأطفال العاديين قوامها (٤٨) طفلاً ، تتراوح أعمارهم من (٦) سنوات و (٨) أشهر إلى (١١) سنة و (٣) أشهر في مهارات و سرعة تجهيز للثيرات اللفظية والشكلية ، فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في دقة و سرعة تجهيز الثيرات اللفظية لصالح العاديين ، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عيتي الدراسة فيما يخص الثيرات الشكلية.

وفي سنة (٢٠٠٩) قام عدد من الباحثين بإجراء دراسة على عينة من ذوي صعوبات القراءة قوامها (٢٧) طالباً من طلبة الجامعة ، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٢٢.٣) إلى (٢٧.٧) سنة، وعينة من العاديين تتراوح أعمارهم الزمنية من (٢٢.٧) إلى (٢٩.٣) سنة، وذلك بهدف بحث العروق بين عيتي الدراسة في سرعة ودقة الرموز والحروف والكلمات والنص، فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عيتي الدراسة في سرعة و دقة تسمية الرموز والحروف والكلمات والنص، كما كان الديسلوكسيون أقل طلاقة من العاديين؛ حيث كان عدد الكلمات المنتجة من قبل ذوي صعوبات القراءة في ضوء كل شرط تجريبي أقل من العاديين بصورة دالة إحصائية

تعليل وتعليق:

بعد عرض ما تقدم بمكنا القول تعليقا على نظرية فرضيتي القصور المزروح

- الحكم الأوفر من التراث والعدد الأكبر من الدراسات التي تم النظر فيها أجريت على أطفال المدارس الابتدائية (ذوي صعوبات قراءة / عاديين)، وهو ما يوضح أهمية الفحص المبكر للوقوف على أسباب صعوبات القراءة في ضوء ما ذهبت إليه نظرية فرضيتي القصور المزروح، وقد توصلت العديد من الدراسات التي تم عرضها آنفاً إلى قصور التجهيز الصوتي، والطلاقة وبطء تسمية للثيرات اللفظية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يدهع إلى إجراء مزيد من الدراسات في البيئة العربية للتحقق مما ذهبت إليه هذه النظرية.

- توصلت نتائج بعض الدراسات إلى أن سرعة التسمية لدى ذوى صعوبات القراءة لا يحدث في الثببات العددية أو الشكلية، مما يدل على مصداقية نظرية فرضيتي القصور المزدوج في حالة الثببات اللفظية فقط، وهو ما أبدته دراسة السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٩م)

- يوجد عدد من الدراسات التي أجريت على ذوى صعوبات القراءة الكبار، وبخاصة ممن كانوا في مرحلة الجامعة، وقد توصلت جميعها لما يؤيد نظرية فرضيتي القصور المزدوج، وهو ما يشير إلى امتداد أثر القصور في التجهيز الصوتي وسرعة التسمية سلباً على ذوى صعوبات القراءة إذا لم يتم علاجها.

- إن الدراسات التي اتخذت للمحي السامى توصلت إلى استمرار القصور في التجهيز الصوتي وسرعة التسمية بالتقدم في العمر، وهو ما يشير إلى أن سواحي القصور هذه لا تزول تلقائياً، وهو ما يدل في الوقت نفسه على أهمية بحث مثل هذه المتغيرات وتكشعها في المراحل المبكرة من حياة الطفل، وهي إحدى التوصيات التي نتوجه بها إلى المؤسسات العلمية والباحثين في الأمة العربية.

ب- النظرية الترابطية - Associative Theory:

إن دراسة المخ من خلال استخدام التقنيات المتقدمة في أحد تصوير للنشاط العصبي للمخ لدى ذوى صعوبات القراءة قد أوضحت أهمية الدور الكبير الذي تلعبه الناحية الصوتية في صعوبات القراءة وأسبابها، والعكس صحيح، وما يلعبه التجهيز الصوتي في اكتساب القدرة على القراءة، حيث يلعب الوعي الصوتي دوراً كبيراً في القدرة على تحديد مكونات الأصوات التي تكون الكلام، وكذلك القدرة على المعالجة العقلية لمكونات أصوات الكلام، والتجهيز الصوتي، ومن هنا فقد وجد أن الوعي الصوتي ذات تأثير فعال في التاين والاختلاف الحاصل في مهارات القراءة في جميع المراحل العمرية المختلفة، وحتى لدى أطفال الحضانة الذين ما زالوا يمحون في تعلم الحروف الهجائية ومبادئ التهجئة، وكل ما تقدم من سواحي قصور يرتبط بنشاط كهرة المخ في الأماكن المستولة عن ذلك

ومن هنا نرى نظرية مثل النظرية الترابطية - Associative Theory تشير إلى أن القصور في الوعي الصوتي يتعدى دوره بالتأثير في النواحي الإدراكية والمهارات المعرفية، ومن ثم لا حرجة أن نجد تأثير الوعي الصوتي يتشعب عبر مناطق المخ المختلفة؛ أي أن القصور في الوعي الصوتي يرتبط به قصور في العديد من المهارات الإدراكية والمعرفية، والكل مرتبط بطبيعة نشاط المخ والقصور فيه.

ولقد أظهرت الدراسات التي اهتمت بالإعاقة الخاصة في اللغة ممن ينسبون بالصعف في اللغة المنطوقة والمصحوبة بمشكلات في القراءة، أو صحت هذه الدراسات، أن هؤلاء الأطفال في حاجة إلى وقت أطول في التجهيز السمعي المتتابع لتمييز هذه المدخلات السمعية أو لتمييز نتائجها، وكذلك للتمييز بين الصوتيات، كما أن هؤلاء الأطفال يعانون من قصور في دمج أصوات هذه المدخلات السمعية في تجمعات صوتية لتكوين الكلمات في وقت قصير؛ أي يحتاجون وقت أطول لإنجاز ذلك

إننا عند الحد الأدنى نجد أن تعلم القراءة يتطلب من الطفل أن يقوم باستحضار وتجهيز وتبينة نظام خرائطي بين الحروف المكتوبة، أي الناحية الأورثوجرافية، وما يقابلها من أصوات، أو سلاسل وتناوعات صوتية مقابلة تقوم على المقادلات التحويلية للصوتية الصحيحة. إننا في إطار النهاج الترابطية - Connectionist نجد أنها تفسر صعوبات القراءة في إطار ما تطلق منه وتعول عليه من فرضيات، وتري خلاصات تفسيراتها أن القراءة ما هي إلا انتقال أنماط من التشبيط عبر تجهيز بسيط لمجموعة مكونات المدخل ونظم المخرجات، وأن القراءة بكفاءة تأتي من القدرة على إجراء توفيفي وارتباطي بين كل من الحائنين الصوتي والأورثوجرافي، وأن الانسجام والترابط في مستوى نشاط المخ في حالة المدخلات يجب أن ينسجق ومستوى نشاطه في حالة المخرجات، وأن الخاصية ذات الأهمية الحاسمة في هذا الجانب أن التدريب على الوصول إلى ترابط بين أنماط عديدة من الكلمات المكتوبة مع أنماط المخرجات أي الكلمات المنطوقة أو التي يتم نطقها إذا قام به الفرد بنجاح وكفاءة فإنه في هذه الحالة يصبح قادرًا على نطق كلمات لم يتعلمها بصورة صحيحة

٤- الاتجاه الأخرى للمتعددة - Multi Approach.

يرى أصحاب الاتجاه المتعدد Multi Approach أن صعوبات القراءة ترجع إلى صعوبات معرفية أساسية Fundamental Cognitive Disabilities (FCD) متنوعة معتبرا إياها أصل صعوبة القراءة وسببها هذه الصعوبات تتمثل في: القصور في مهارات التجهيز البصري - Visual Processing، الوعي الصوتي، والذاكرة قصيرة المدى.

ويروى الاتحاد العالمي لعلم الأعصاب إلى أن أسباب صعوبات القراءة لا يمكن ردها إلى سبب واحد، بلو كانت صعوبات القراءة ترجع إلى سبب واحد لكانت أعراضها واحدة. ولعل الاختلاف الكبير في الأسباب التي تكمن خلف صعوبة القراءة يمكن تفسيره في ضوء أن صعوبة القراءة ليست نوعاً واحداً بل أنواع متعددة ومتنوعة تكمن خلفها أسباب متنوعة، وفي هذا الإطار يشير إلدر وروزيهاوس (Elder & Rosenhouse, 2000) إلى أن صعوبات القراءة ترجع لتعدد من الأسباب، هناك من يرجعها إلى أسباب دافعية - انفعالية Motivational emotive، أو أسباب بيئية، أو أسباب عقلية معرفية - Mental cognitive، أو لأسباب نفسية - حسية Psychological sensory، أو لأسباب عصبية - نباتية Neuro- developmental. وهناك من يتر صعب القراءة عرضاً يتسم بالضعف في التجهيز اللفظي والتي تعد نتيجة للصعوبات الصوتية .

ولعل القارئ يلحظ أن أصحاب هذا الاتجاه يضعون حزمًا كثيرة تنصم العديد من الخصائص لذوى صعوبات القراءة إما كأعراض ظاهرة وإما كأسباب مصمرة، ورغم أن هناك شبه إجماع على التفسيرات المعرفية لصعوبات القراءة وبخاصة القصور الصوتي، والذي يعد أحد أهم عمليات التجهيز اللغوي، وذلك لأن هذه العملية تركز آليات عملها على قواعد نظم الأصوات وتسلسلها، وتفاعلها مع بعضها البعض حال تهاورها، وتشمل كذلك وصفاً لماهية هذه الأصوات، والملاحم المكتوبة لها، بالإضافة إلى القواعد التي تحكم تسلسل أصوات الحروف وترابطها

إن مثل هذه الافتراضات في تفسير صعوبات القراءة قد طار نجمها لدى العديدين، ولقيت قسراً من العديد من المهتمين بالمجال، إسه القصور إذن في الوصول إلى تمثيلات صوتية نوعية ومعددة.

ويرى المؤلف أن الفضية لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة هو أن الطريقة التي يتعومها في التعامل مع الشعارات الصوتية ، وتمثيلها أقل كفاءة من الأطفال العاديين ، هذا برغم أن بعض الأطفال ذوي صعوبات القراءة يطهرون مستوى عادي في التجهير السبائتي، أي تجهير المعنى والدلالة، إلا أننا يجب أن ننوه بأن القصور في الناحية الصوتية ، والقصور في مستوى التمثيلات الصوتية يؤدي إلى **نواحي** قصور أخرى مشوعة منها: قصور أو ضعف في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى وليست الذاكرة قصيرة المدى على إطلاق اللفظ والمعنى ، وكذلك القصور في القدرة على تسميع اللاكلمات ، وقصور التعلم الصوتي للمعلومات الحنيدة ، قصور القدرة على استرجاع الكلمات، والمشكلات الخاصة بسرعة التسمية، وحديث بالذكر أن هناك من نتائج البحوث ما يشير إلى أن القصور في الذاكرة العاملة هو الذي يعد مسئوفاً إلى حد كبير عن الذاكرة قصيرة المدى

اعتباراً على العروق بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة؛ فالذاكرة قصيرة المدى وظيفتها الرئيسية التخزين، أما الذاكرة العاملة فإنها أكثر ديناميكية، فإلى جانب مهامها التخزينية تقوم تجهيز المعلومات التي يتم تحليلها، أي أنها تعمل على تجهيز ما يتبع من تحليلات وملاح صوتية للمثيرات اللفظية داخل المعجم العقلي، ومن ثم فإن هذه الذاكرة تلعب دوراً مهماً في عملية الوعي الصوتي أكبر من الدور الذي تنعشه الذاكرة قصيرة المدى ومن هنا نجد من نتائج الدراسات ما يؤكد ذلك، بل ويشير إلى العلاقة الارتباطية بين سرعة التجهير الصوتي والذاكرة العاملة والقدرة على القراءة، بينما لا تجد علاقة مؤكدة بين الذاكرة قصيرة المدى والقدرة على القراءة أو صعوبات القراءة وبخاصة لدى الأعمار من (٨) (١١) سنة كما أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين سرعة تسمية الصوتيات أثناء عملية التجهير

وعليه، فإن المشكلة التي تمثل حاصبة ثابتة ومستقرة لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة هو أهم غير قادرين أيضًا على أن تنمو لديهم عملية الوعي الصوتي إلى الحد المناسب.

وبرغم أن العرض القابل بالتصور الصوتي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة يظهر له في التراث العلمي، ويؤكد عليه من قبل خبراء صعوبات التعلم، إلا أن هناك الكثير من الانتقادات التي توجه إلى هذا العرض رغم شيوع تقبله من قبل الكثيرين، ومن هذه الانتقادات:

• إن القصور الصوتي يمكن أن يكون راجعًا في أصله إلى تدني مستوى التحفيز السمعي؛ وبذلك لا يعد القصور الصوتي هو الأساس المسبب لصعوبات القراءة.

• أن القصور الصوتي وحده لا يمكن أن يعطى تفسيرًا للفروق بين الأصوات المختلفة لصعوبات القراءة

• إن هناك من يرد القصور الصوتي مل وبواحي القصور الأخرى لدى ذوي صعوبات القراءة إلى نقص الخبرة القرائية.

إذن، تنوع أسباب صعوبات القراءة، ويختلف العلماء اختلافًا كبيرًا في ماهية هذه الأسباب، ومن المعروف بداهة أن الاختلاف في ماهية هذه الأسباب أمر يصادف صحيح المطلق العلمي لأنه لو كان سبب صعوبات القراءة محصور في سبب واحد لكان معنى ذلك أن صعوبات القراءة نوع واحد، ولكان معنى ذلك أيضًا أن نوعًا واحدًا من^(٩) البرامج العلاجية يصلح لعلاج كل المصابين بصعوبات القراءة، وهذا قول صحيح إذ يشير الرصيد العلمي لصعوبة القراءة إلى أنه ليست كل البرامج العلاجية تصلح لعلاج كل حالات صعوبات القراءة، والرصيد للمجال يجد أن صعوبات القراءة ليست نوعًا واحدًا، بل هي أنواع متعددة، ومن هذه الأنواع:

صعوبة القراءة المكتسبة - Acquired Dyslexia مثل: صعوبة قراءة الحذف أو

(٩) نريد من التفصيل عن كل نوع من أنواع الديسلكسيا المذكورة راجع كتابنا "الديسلكسيا رؤية مبسطة" (٢٠٠٦م). القاهرة: دار الفكر العربي

التجاهل - Neglect Dyslexia ، صعوبات القراءة الطرفية - peripheral ،
 صعوبات القراءة المركزية - Central dyslexia ، صعوبات القراءة العميقة - Deep
 dyslexia ، صعوبات القراءة الانتباهية - Attentional Dyslexia ، صعوبات
 القراءة الصوتية - Phonological Dyslexia ، و صعوبات القراءة النهائية مثل
 Developmental Phonological Dyslexia - صعوبات القراءة الصوتية النهائية -
 Developmental surface dyslexia ، وديسلكسيا الاصطرابات النهائية في الفهم -
 Developmental Comprehension Disorders (Ellis, 2003: 43-110)

٥- التوجه النهائي - Developmental Approach

لا يتوقع تفسير صعوبات القراءة حد ما ذكر بعاليه ، هناك من يرى أن سببها
 يرجع إلى النمو غير المتماثل ، أو النمو الشاذ ، أو التأخر في النمو

إن اعتبار صعوبات القراءة حالة من الشذوذ أو عدم الاتساق في النمو أو
 التأخر فيه إنما يتأتى من أن فرض القصور الصوتي الذي يفسر في ضوءه صعوبات
 القراءة أو يعول عليه كثيرًا ، لا يعد من المكومات التي لا توجد لدى كل حالات
 صعوبات القراءة ، فبعض الحالات تعاني من القصور في هذه العملية ، بينما آخرون
 لا يعانون من القصور في هذا الجانب ، لدرجة أنك تجد من ذوي صعوبات القراءة
 من يتسمون بالسلامة ويأوي أقرانهم في فهم الصوت المقلوبة أو التجهيز
 السبائتي (المعنى والدلالة) ، كما تجد منهم من يتسم بالسلامة في فهم المفردات أو
 حتى في النواحي المتعلقة في تهجير التراكيب والتعابير اللغوية.

وفي هذا السياق يمكننا القول بأن الفرد ذات النمو الطبيعي والمادي يقتصر
 العلاقة بين أسماط التهجى وما يقابلها من منظومات أثناء فترات النمو في القراءة ،
 وأنه يمكنه أن يستخدم المعرفة التي تكونت لديه في هذا الجانب كمعلم ذاتي لنفسه
 ، أى كما لو كان ذاته وحدة تدريس لذاته - Self- teaching device .

إننا بداحل هذا الإطار من النظر إلى صعوبات القراءة يمكننا القول أن الأطفال

دوى صعوبات القراءة هم أولئك الذين يعانون من صعوبات جوهرية في تأسيس أو إنشاء رابطة بين التمثيلات الأورثوجرافية المتعلقة سق أو نظام التهجئة والتمثيلات الصوتية ، ثم بعد ذلك في تعميم هذه المعرفة في قراءة الكلبيات الجديدة، وذلك لأسباب تتعلق إما بتباطؤ النمو أو الشذوذ فيه؛ أى عدم الاتساق في النمو كأن يكون هناك معدلات مختلفة للعمليات المعرفية، والدهية، والنسبة الداخلية لدى الطفل

٦- النظرية التأثيرية - Influential Theory

النظرية التأثيرية تركز بصورة أساسية على الاستماع في علاقته بالصعوبة في القراءة، أى أنها لا تركز على القراءة سواء كانت جهرية أو صامتة

إما طبقاً للنظرية التى اقترحها طلال ورفاقه (Tallal, et al . 1997) هو أن الأطفال دوى الإعاقة في تعلم اللغة بما في ذلك ذوى صعوبات القراءة يعانون من صعوبات في تجهيز المثيرات السمعية التى تعرض بسرعة ، وأن من المعروف أن التجهيز السمعى السريع للمثيرات يعد عاملاً جوهرياً وقسلاً في إدراك الكلام ولا سيما عند الوقف على الحروف الساكنة (أى الحروف الصحيحة في اللغة العربية) Consonant ، وطبقاً لهذه النظرية فإن القصور أو الصعوبة في سرعة تسمية المثيرات السمعية يسبب قصوراً في إدراك الكلام وبما يجعل الطفل كفه في إجراء التمثيلات الصوتية.

وبرغم أن هذه النظرية تعظم من السرعة في التجهيز، إلا أن نوع هذه السرعة في نظرية فرصيتى القصور المزدوج يخصص المثيرات المفروقة، يسبب في النظرية التأثيرية فإن السرعة تخص تجهيز المثيرات المسموعة

على أية حال، في سنة (٢٠٠٠م) قام مارشال - Marshall ببحث نظرية طلال في معمله بالتحريب على عينة من الأطفال ذوى صعوبات القراءة ومقارسة أدائهم بأقرانهم من الأطفال العاديين في العمر الزمني، وقد أوضح التجريب أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة من عمر ١٢ سنة يعانون من قصور واضح في الأداء على مهام التفقية الشادة ، كما كان أدائهم أقل من الأطفال الأصغر منهم في العمر

الرسمي في الأداء على مهام إعادة اللاكلمات، ومهمة اكتشاف الصوتية ، وهو ما يشير إلى تعصّب هذه النتيجة لما يشار في التراث وأدبيات المجال من أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من قصور في الساحة الصوتية، كما كشف التجريب في هذا الجانب أيضًا عن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من بطء أو صعوبات في مهام التسمية السريعة للمسموعات.

وفي سلسلة ثانية من الاختبار في محاولة لبحث القصور في التجهيز السمعي قام سولبح والعديد من زملائه وبما يتماشى مع نظرية طلال ورفاقه بحث فرض معاده أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة لا يستطيعوا تسميع الترددات السمعية المنخفضة، أي أنهم يعانون من قصور في تغيير الترددات أو التمييز بين الترددات عند مستوى منخفض، وبفحص هذا المفهوم تبين أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من إعاقات انتقائية أو قصور في الانتقائية أو ما يسمى بالقصور في مرحلة التثبيت - Phase locking، وهو ميكانيزم يستخدم في تحليل الأصوات ذات التردد المنخفضة - Low frequency sounds. وقد قام هيل ورفاقه في هذا الإطار ببحث هذا الجانب وذلك من خلال عرض أربع نغمات سمعية إحدى هذه النغمات نغمة شادة وعلى الطفل ذا الصعوبة في القراءة أن يكشف النغمة الشادة من بين بقية النغمات التي تعد بالطبع متماثلة (Hall et al. 1999)، علما بأن النغمة الشادة كانت تعرض إما في الترتيب رقم ٢ أو في الترتيب رقم ٣، وكانت هذه النغمات تعرض عند تردد قدره واحد كيلو هيرتز 1KHz، وهو أقل مستوى للتردد المنخفض الذي يمكن أن يظهر عنده القصور في التبيان والاكتشاف للإعاقات في التمييز السمعي، وكان في الوقت نفسه يتم عرض النغمات الأربع بعهم عند تردد قدره ستة كيلو هيرتز 6 KHz، وهو مستوى التردد العالي الذي لا يسبب تثبيطًا لميكانيزم التثبيط المشار إليه سابقًا - Invoke the phase locking mechanism.

ولقياس عتبة تمييز التردد فقد كان يستخدم إجراءات الـ Staircase، وهي الإجراءات التي يشع فيها ما يلي - بعد كل استجابة صحيحة يتم زيادة الترددات بما يجعلها أشد، وبعد كل استجابة تمييز خاطئة للتردد يتم جعل الترددات أهدأ، وقد

وجد أن متوسط العتبة لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة كان أوسع من أقرانهم العاديين، وعلى ذلك فإنه وفي ضوء الفرضية السابقة فإن الأطفال ذوى صعوبات القراءة قد أظهروا قصوراً يمتد ليشمل الترددات المنخفضة والعالية على حد سواء ، كما أوضحت الدراسات والتجارب الذى أجريت على هؤلاء الأطفال في جانب التجهيز الصوتي عن قصور وإعاقة لدى هؤلاء الأطفال بالإضافة إلى القصور في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، والتمييز السمعي، القصور في الوعي الصوتي .

إننا في إطار الأطفال ذوى صعوبات القراءة قد نجد بعض الأطفال الذين هم غير متمكين مكنة قوية من مهارات الحروف المجانية، وهؤلاء الأطفال يسمون بالأطفال المصابون بصعوبات القراءة السطحية أو صعوبات القراءة الصرفية Surface or morphemic dyslexia ، حيث يتسم مثل هؤلاء الأطفال عند قراءتهم للكلمة المتعددة بأهم يعتمدون شدة على الإستراتيجية الصوتية؛ لذا نجد مثل هؤلاء الأطفال يصعبون انتظامية عند نطق الكلمات عبر المنتظمة فهم يقرأون : كلمة . Island على أنها Izland ، وفي العربية كان يقرأون كلمة الشمس مظهرين اللام، أو يقرأون مثلاً كلمة اضطر مظهرين الضاد والطاء كصوتيات منفصلة لا مصغمة رغم تقارب المخرج الصوتي للصوتيتان سالفتا الذكر، كما أنهم يجدون صعوبة بالغة في التمييز بين الكلمات التي تنتمي إلى محيط صوتي واحد - Homophones كما يحدث في مثل هذه الكلمات . Pear-Pair ، كما يتسم مثل هؤلاء الأطفال بأنهم يتبعون الطريقة الصوتية في التهجئة.

لكن إذا كان القصور الصوتي والقصور الأورثوگرافي يمثلان أهم عمليتان في تسبب صعوبات القراءة، فهل تستويان في هذا التسبب أم أن الأمر يختلف باختلاف العمر الزمني؟

وفي معرض الإجابة على ذلك نلمح دراسة أجراها مجموعة من الباحثين نجيب عما نقدم؛ حيث أجرى عثمان و برون و بلامبك . Osman, Braun & Plambeck 2005 دراسة على عينة قوامها (١٣٨) (٦٣ د / ٧٥ ث) تم تقييمهم على أنهم ذوى صعوبات تعلم، عمرهم يتراوح من ١٨ - ٥٤ سنة متوسط عمرهم الزمني (٢٧)

سة من طلبة جامعة مسكوسن من الذين يعانون من مشكلات تعلم ، وقد كشفت نتائج الدراسة عن ارتباط دال إحصائي عند مستوى (٠.٠٠١) بين القصور والأورثوجرافي ومهارات التجهير الصوتي ، كما كشفت الدراسة عن قصور دال إحصائي عند مستوى (٠.٠٠١) لدى عينة الدراسة في مهارات التجهير الأورثوجرافي والصوتي ، والذاكرة قصيرة المدى، وأن القصور في المهارات الأورثوجرافية لدى الكبار كان أكبر من القصور في المهارات الصوتية .

٧- التوجهات الإدراكية - Perceptual Approaches

التوجه الإدراكي واحد من أهم التوجهات التي عول عليه كثيرًا في تفسير صعوبات القراءة سواء كان ذلك يتعلق بالإدراك البصري أو الإدراك السمعي، فعرض القصور في الإدراك يعد من الفروض التي عول عليها في هذا المجال

ورغم شيوع هذا التوجه في تفسير صعوبات القراءة إلا أنه هناك خلافًا كبيرًا بين فريقين من علماء الصعوبة، فريق يرى أن القصور في الإدراك البصري أساسًا للصعوبة، وفريق آخر يرى أن القصور في الإدراك السمعي هو أساس صعوبة القراءة، ولكل فريق ما يبرره رأيه، وفي كل سبب يطرح سواء من هؤلاء أو هؤلاء منطق وحكمة، وهو أمر طبيعي كما أوردناه سابقًا.

لماذا؟

١- لأن صعوبات القراءة ظاهرة معقدة حالها حال الظواهر الإنسانية لا يمكن ردها لسبب واحد.

٢- أن صعوبات القراءة ليست نوعًا واحدًا بل أنواع متعددة

٣- أن صعوبات القراءة بالفعل لا تستجيب لنوع واحد من العلاج، وهو ما يدل على تعقدها، وتنوع أسبابها، وتكثر أسبابها.

لكن دعنا ننسّم التأطير لهذه التوجهات

أ- التوجهات الإدراكية - البصرية - Visual-Perceptual .

يتخذ أصحاب التوجهات الإدراكية ثلاثة صيغ لتفسير صعوبات القراءة

أحدها منحنى اضطراب الإدراك البصري - Visual Perception Disorder، وثانيها منحنى اضطراب الإدراك السمعي - Auditory Perception، أما المنحنى الثالث فهو منحنى التوافق الإدراكي الحركي - Perceptual-Motor Matching، حيث يرى أصحاب المنحنى الأول أن مشكلة ذوي صعوبات القراءة ترجع إلى العديد من نواحي القصور المتعلقة بإدراك الحروف المطبوعة كعدم تأثيرها عن بعضها البعض، أو انعكاسيتها، وهي المشكلة التي يشار إليها بالمرآوية كأن يعكس، أو القصور في مهارات: تغيير الشكل - الأرصية، الإغلاق الإدراكي البصري، والتعبير البصري بين المثيرات المطبوعة (الشكل واللون والحجم)، وهو ما يؤكد الرأي القائل بأن صعوبات القراءة تعد نتيجة لمشكلة تخص القصور في الانتباه والإدراك البصري، وهو ما يتفق مع فرض القصور البصري الذي ادعاه أورتون سنة (١٩١٧م)، والذي يتح عنه حالة عمى الكلمة - Word Blindness

أما أصحاب النوجه الثاني فيرجعون صعوبات القراءة إلى الاستدخال السمعي المشوه لسلاسل الصوتيات أو الكلمات المتدفقة، أو لعدم التمييز أو الوعي السمعي، أو لقصور الذاكرة السمعية التتابعية. في الوقت الذي يذهب فيه أصحاب الاتجاه الثالث إلى تعسير صعوبات القراءة في ضوء عدم اتساق الإدراك مع الحركة؛ مما يجعل الطفل يعيش في عالمين منفصلين، وهما: عالم الإدراك وعالم الحركة، الأمر الذي يعتقد الطفل الثقة في كل ما يحيط به، وهو ما دعت إليه نظرية كيفارت

ولعل ما يؤكد وجاهة القول بوجود أنواع مختلفة للديسلكسيا هو اختلاف مظاهر القصور باختلاف نوع الإدراك المتسم بالقصور ففي دراسة أجراها إلدر وروزينهاوس سنة (٢٠٠٠م) Elder & Rosenhouse, 2000 بهدف استكشاف خصائص صعوبات القراءة لدى ثلاثة فئات من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة، فتنسب منها ينتميا إلى فئة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ويتكوما من (١٠٠) تلميذا من الذين يعانون من صعوبة في الإدراك السمعي، و (١٠٠) تلميذا يعانون من صعوبات في الإدراك البصري، والفئة الثالثة وقوامها (٦١) تلميذا تنتمي إلى فئة التلاميذ الذين يعانون من إعاقات سمعية حادة

وجميعهم يقع في الصفوف الدراسية من الثاني إلى السادس. وقد تم التركيز في هذه الدراسة على أنواع الأخطاء القرائية التي يرتكبها هؤلاء التلاميذ والتي تتمثل في :
تغيير التركيب الصوتي ، معنوى أو معنى الكلمة ، التصحيح الذاتي أثناء القراءة ،
سرعة القراءة ، القراءة بالطريقة الكلية في مقابل الطريقة التتابعية التجريبية ، وتأثير
الصردات المعنى في مقابل النص عديم المعنى على كمية الأخطاء أثناء القراءة وقد
كشفت نتائج الدراسة عن تماثل أخطاء القراءة لدى التلاميذ الذين يعانون من
صعوبات الإدراك السمعي والتلاميذ الذين يعانون من إعاقات سمعية حادة ، بينما
تختلف طبيعة الأخطاء القرائية لدى هاتين الفئتين مقارنة بفئة التلاميذ الذين يعانون
من صعوبات الإدراك البصري.

إن مجال صعوبات القراءة من التعقيد بمكان من وجهة نظر الإدراك البصري،
فإنظر مثلاً لتجد أن هناك بعض التلاميذ يفصلوا أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم وذلك
حتى يستطيعوا ضبط سلوكهم وبما يتماشى مع تفضيلهم للتعلم، وذلك كي يتجنبوا
التحميل الزائد على الظم الإدراكية في التعلم، فقد لاحظ بعض العالمة تلميذاً
يستدير بوجهه ولا ينظر إلى وجوه المحللين معه أثناء المحادثات التعليمية الصعبة،
فلمّا سأله لما تفعل ذلك ؟

قال إذا نظرت في وجوه من أجري معهم المحادثة فأسى لأفهم ما
يقولون أثناء الاستماع، وهو ما يشير إلى أن هذا المتعلم من النوع السمعي، لأن
المتعلمون بحسب القاء المفصلة في التعلم ينقسمون إلى ثلاثة. متعلمون سمعيون،
ومتعلمون بصريون، ومتعلمون لمسيون، وهم متعلمون يفصلون قاء واحدة عما
عدها، ويحققون بها مستوى مرتفع في التحصيل والإنجاز والتعلم، فالسمعيون
يفصلون السمع على البصر في التعلم، وهو هذا متعلم سمعي، وهكذا في بقية
الأنواع.

لقد روّدتنا الدراسات الحديثة بالإجابة حول ثلاثة أسئلة فيما يخص العوامل التي
تكمن خلف الكبار ذوي صعوبات القراءة أولاً برغم أنه من المعروف أن هناك على

الأقل قدرتين نفس عصبيتين هما القدرة الأورثوجرافية، وهي التي تتضمن مهارة الإدراك البصري في القراءة والإدراك الصوتي، والتي تتضمن مهارة الإدراك السمعي في القراءة؛ إلا أن السؤال الذي يثيره العديد من العلماء المهتمين بالمجال هو:

إلى أي مدى تعتمد هذه القدرات على بعضها البعض أو ترتبط ببعضها البعض؟
أما السؤال الثاني الذي يثار في هذا الإطار هو:

هل قدرات الإدراك البصري فقط تكمن حلف القدرة على التجهيز الأورثوجرافي؟
والسؤال الثالث

هل هناك من نتائج الدراسات ما يدعم أن الكبار من ذوي صعوبات القراءة يعتمدون أكبر على التجهيز الأورثوجرافي أكثر مما يعتمدون على التجهيز الصوتي أثناء القراءة؟

وقبل الإجابة على ما تقدم فإننا نود الإشارة إلى أن العلماء قد أكدوا على أن المهارات الأورثوجرافية والصوتية تعد جوهر صعوبة القراءة، كما أكدوا على أن القصور في كل من الوعي الصوتي والتسمية التابعة أثناء التجهيز الأورثوجرافي تعد من المسببات القوية جدا الصوتي بمشكلات القراءة وذلك كما في حالات صعوبات القراءة، ولقد قام وولف (Wolf, 1999) ببحث ثلاث فئات من المعاقين في القراءة، وقد وجد أن الإعاقة الشديدة في القراءة كانت لدى فئة الأطفال الذين يوجد لديهم قصور مزدوج في المهارات الأورثوجرافية والمهارات الصوتية.

وبرغم ارتباط القصور في التجهيز البصري ب صعوبات القراءة، إلا أن أيفانز وآخرون (٢٠٠٢م) يشيرون إلى أنهم وجدوا أن التجهيز البصري في بطارية وودكوك جومسون المعدلة لا يرتبط بمشكلات القراءة، بينما ذهبت بحوث أخرى في هذا الجانب إلى التقيص وقد ذهبت دراسة أجراها شارى وجيفا - Shure, and Geva (1995) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة كانوا أكثر تفوقا من أقرانهم

العاديين في الأداء على المهام الأورثوجرافية التي تتطلب منهم الحكم عما إذا كانت الكلمات غير الحقيقية التي تتضمن رسمًا كتابيًا يتشابه مع الكلمات الحقيقية ، وهي مهام تتطلب من الأطفال قدرات في تمييز الانتظامية ضد دمج الحروف مثل: Flik-flo

ولما كان مثل هذه المهام تتطلب القدرة على اكتشاف الانتظامية للحروف المدمجة لذا فإن قدرة التعرف البصري ككل يشير إلى أهمية الدور الذي تلعبه هذه القدرة ككل في صعوبات القراءة ، وكذلك دورها في الأداء المنسجم بالكفاءة.

إن التناقض في نتائج الدراسات الخاصة بعرض أو مهارات التجهيز البصري يشير إلى أن هناك أنواعًا مختلفة من صعوبات القراءة، نوع منها يرجع إلى القصور في التجهيز البصري، بينما نوع آخر منها يتسم بالكفاءة في التجهيز السمعي ، وهذا يشير إلى إمكانية أن نجد بعض الأفراد ذوي صعوبات القراءة يعانون من قصور في هذه القدرة بينما آخرون لا يعانون من ذلك، وفئة ثالثة تعاني من القصور في التجهيز البصري والتجهيز السمعي في آن واحد، وهو ما يستتبعه بالضرورة أن تتنوع أساليب العلاج.

إن العرض القائل بالقصور في الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات القراءة قد تم ملاحظته وتبانه في العديد من المهارات أو مهام المهارات التي تتضمن:

أ- انخفاض المستوى في مهام الإدراك البصري والمكاني

ب- مهام الإدراك البصري المركب، وهي المهام التي يرتبط الأداء عليها بصورة أكبر بالقصور الأورثوجرافي من ارتباطه بالمستوى المنخفض بالقصور في ناحية الإدراك البصري ؛ وهذا يشير إلى أن القصور الأورثوجرافي يرتبط بصورة أكبر باضطراب التجهيز العقل أو الذهني .

ج- مهام التشابهات الصوتية كذلك التي تذهب مفرقاتها في القياس إلى

* homophone tasks (e.g., which can be eaten: meet, meat?)

د- مهام الاختيار الأورثوجرافي واختبارات الكلمة المتوارية.

إننا ردًا على نظرية فرضية القصور المزدوج يمكننا أن نشير إلى أن القصور في البنية الصوتية يرتبط أكثر بالسن المبكرة، أي بصعوبات التعلم في المراحل المبكرة، بينما يرتبط القصور في البنية البصرية أي قدرات التجهيز البصري أو الأورثوجرافي أكثر بؤى صعوبات التعلم الذين يقعون في مراحل عمرية أكبر، وعلى ذلك فإن المهارات الصوتية بعد متناً قوياً لدى الأطفال الصغار المصابون بصعوبة القراءة، بينما القصور في مهارات الإدراك البصري والأورثوجرافي بعد متناً قوياً بصعوبات القراءة لمن هم أكبر في العمر أو من هم في السنوات المتقدمة في الدراسة وهذا يشير أيضاً إلى ضعف الارتباط بين البنية الصوتية والبنية الأورثوجرافية في سنوات الدراسة المبكرة أي لدى الصغار في العمر.

وعليه، فإنه سمو مهارات القراءة ووصولها إلى حالة الأتمتة - Automization - فإن المهارات الصوتية والمهارات الأورثوجرافية تميل إلى الانفصال استقلالياً عن بعضهما البعض، أي تفصل كلا المهارتين في مهارتين مستقلتين عن بعضهما البعض، بالإضافة لما تقدم اتضح بالفعل أن مهارات المهارات البصرية - الأورثوجرافية المؤتمتة تصبح أكبر ارتباطاً بالفهم القرائي مرور الزمن. ورغم أهمية المهارات الصوتية والمهارات الأورثوجرافية في مجال صعوبات القراءة، إلا أننا نجد من العلماء من يشير إلى أهمية الدور الذي تلعبه الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة في صعوبات القراءة.

إننا على العموم نشير هنا إلى أنه برغم الدليل المحتلط والمركب على وجود القصور في الإدراك البصري في صعوبات القراءة، وإمكانية أن يكون الكسار من ذوى صعوبات القراءة يظهر في مواضع ضعف معرفية مختلفة عن تلك التي يظهرها الأطفال ذوى الصعوبة في القراءة؛ فمثلاً قد يظهر الكسار ذوى صعوبات القراءة ضعفاً أكبر في البنية الأورثوجرافية مقارنة بالضعف في البنية الصوتية. وقد استخدم عدد قليل من البحوث بطارية ذكاء متعددة العوامل في بحث القصور والقرعة في مهارات التجهيز البصري التي تكمن خلف المهارة الأورثوجرافية لدى الكسار ذوى صعوبات التعلم في القراءة. وقد كشف اختبار هذا الموضوع أو بحثه في

سياق بحث المكوبات المشتركة التي تكمن خلف التجهير الصوتي الأهمية النسبية للنواحي الصوتية في مقابل التجهير الأورثوجرافي لدى الكسار المصطريين في القراءة.

ب- التوجهات الإدراكية-السمعية:

المُتأمل لأدبيات صعوبات القراءة يجد في المقابل أن فرضية الاضطراب في الإدراك السمعي قد لاقت الكثير من الاعتراضات من قبل العديد من الباحثين، وبخاصة من الذين يتشبهون لعرض القصور في الإدراك البصري^١ حيث يذهب أصحاب هذا الافتراض الأخير إلى أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبة في الإدراك الكلي للكلمة؛ حيث تجدهم يعتمدون في قراءتهم على الطريقة السماعية في القراءة، أو ما يمكن أن نسميه بطريقة القراءة القائمة على الإسراف في التحري والتحليل، كما tendy مشكلاتهم نتيجة ذلك في الإحلال بترتيب الأحرف وهم يقرءون، أو أنهم يريدون أصواتاً لحروف غير موحدة في أصل بنية الكلمة، أو يجدون أصوات بعض الحروف فلا يحيلونها إلى مقابلها الصوتي وكأنهم لا يرونها في بنية الكلمة

إن هذا التناوش بين فرضيتي الاضطراب في الإدراك السمعي والاضطراب في الإدراك البصري قد جعل العلماء لا يطورون إلى صعوبات القراءة على أنها ليست فئة واحدة، أو نوع واحد من صعوبة القراءة، بل ذهبوا يصنعون لها أنواعاً فرعية فمثلاً نجد بودر Boder, 1973 و إلدر وروزينيهوس (٢٠٠٠م) يميزون (صعوبة القراءة) السمعية- الصوتية - Auditory-Phonological Dyslexia عن صعوبات القراءة البصرية Visual Dyslexia، في الوقت نفسه نجد آخرون يتحدثون عن صعوبات القراءة العميقة في المقابل صعوبات القراءة السطحية Deep vs. Superficial Dyslexia^٢ حيث تتعلق صعوبات القراءة العميقة في جانب من جوانبها بالاضطراب في الإدراك السمعي بينما ترتبط صعوبات القراءة الظاهرية أو السطحية بالاضطراب في الإدراك البصري

إن مثل هذا الخلاف في التعميل والتفسير لأسباب صعوبات القراءة يجعلنا على

علم أكيد بأنها أنواع متعددة وأسباب مختلفة، وهو ما يحتم علينا تقييم وتشخيص كل حالة على حدة، والوقوف على السبب المنشئ لصعوبة القراءة لدى كل حالة حتى يتسنى استخدام القناة المناسبة للتدخل بالعلاج، وإذا كانت الحالة تعاني من تفصيل لقناة حسية بعينها في التعلم، فما علينا إلا أن نستثمر هذه القناة في التدخل بالتعليم أو العلاج؛ حيث لوحظ من خلال حالات التشخيص لبعض حالات صعوبات القراءة أن بعضها يظهر كفاءة عالية في الاستجابة للتعلم والعلاج إذا ما تم التركيز على القناة السمعية، في الوقت الذي أظهرت فيه بعض الحالات تفضيلات أخرى في التعلم والاستجابة للعلاج إذا ما تم التركيز على القناة البصرية.

ولقد أورد العديد من مدرسي صعوبات التعلم أن البنات اللواتي في الصف السادس ومن ذوات صعوبات التعلم لم تحرزن تقدماً عند تعليمهم باستخدام القناة السمعية والبصرية في آن واحد، وعندما قاموا بتعليمهن باستخدام القناة البصرية عن طريق القراءة والصور حققوا نجاحاً أفضل في عملية التعلم.

ويرى المؤلف بأن ذلك يمكن تفسيره في ضوء أن الإدراك البصري لدى البنات من المهارات التي تلقى تدريباً مستمراً؛ وذلك من خلال كثرة الوقوف أمام المرأة لتمشيط الشعر بطرق مختلفة ومتوعة، وقيامهن بوضع أشياء في شعورهن، وتحريك بعضها الآخر من مكان إلى مكان، ومن جهة إلى جهة.

ولقد ذهبت العديد من الدراسات والبحوث تزيد العرضية القائلة بأن صعوبة القراءة ترجع إلى اضطراب الإدراك السمعي؛ حيث يؤدي هذا الاضطراب إلى وقوع الطفل ذو الصعوبة في القراءة في العديد من الأخطاء مثل 'القصور الواضح في التمييز السمعي، أو عدم القدرة أو القصور في تحويل البنية الكتابية للكلمة إلى المقابل الصوتي الصحيح، أو حذف بعض الأصوات من البنية الصوتية الصحيحة للكلمة

في المقابل ذهب آخرون إلى رد صعوبة القراءة إلى اضطراب الإدراك البصري، بل وذهبوا يعللوا هذا التفسير على التفسير القائل باضطراب الإدراك السمعي

إن العلماء الذين يعملون على فرض الإدراك السمعي يتعلمون بأن الإدراك السمعي عادة ما يشار إليه بأنه متضمن في اكتساب مهارات القراءة ، وهو ما يرتبط لا محالة بالكفاءة في اكتساب النواحي الصوتية، إنها العملية التي يرد إليها الكفاءة في تحديد البنية الصوتية للكلمة ، والمناظرة بين الحروف المطبوعة ومقابلات نطقها الصوتي .

إن مثل هذا العرض في تفسير أسباب صعوبات القراءة قد عول عليه كثيراً في تفسير صعوبة القراءة ، بل وذهبت العديد من البحوث في نتائجها تؤكد القصور والصعف في هذا الحجاب لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة ، ودراسة مثل دراسة فيرت (١٩٨٥م) قد أثبتت نتائجها صدق هذه الفرضية ؛ حيث توصلت نتائجها إلى أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من إعاقة في الإدراك السمعي ، وإعاقة في التمييز السمعي ، ففي هذه الدراسة عمد فيرت إلى تطبيق اختبارات من النوع الذي يتطلب من الطفل أن يحدد الصوتيات التي تكون الكلمة ، وتحديد الكلمات التي تقصها بعض الصوتيات ، وتكوين كلمات من صوتيات أو حروف ، وكذلك تلك التي تتطلب من الأطفال أن يتهجوا كلمات عديدة المعنى تنطق على أسماهم.

إن الأطفال الذين يتسمون بالصعف الصوتي عادة ما يتسمون بالبطء والصعوبة في القراءة ، كما اهتم فيرت في ذات الوقت بطبيعة التشابه بين الأطفال الذين يعانون من الإعاقة السمعية بالأطفال ذوي صعوبات القراءة، وقد وجد فيرت في هذا الإطار تشابهاً بين كلا الفئتين ؛ حيث أن كليهما يعاني من الصعف في الوعي الصوتي . وإلى ذات النتائج ذهبت دراسات عديدة .

وهو ما يزيد التفسير القائم على اعتبار الاضطراب في الإدراك السمعي أساساً للدسلكيا ، الذي تزيده نتائج العديد من الدراسات التي أجريت في هذا السياق ؛ حيث أجرى بيل و مكولام و كوكس (Bell, McCallum, & Cox, 2003) دراسة على عينة قوامها (١٠٥) طفلاً من أعمار المرحلة الابتدائية والمتوسطة، تم انتقاها من خلال خطاب أرسل إلى الجهات المعنية (٥٠/ ٥٥٥) يتراوح

عمرهم الزمى من ٦٧ إلى ١٥٩ شهرا وذلك بهدف الوقوف على العوامل التى تكمن خلف صعوبات القراءة، وقد تضمنت الدراسة قياس المتغيرات التالية : التجهيز السمعى ، الوعى الصوتى، الذاكرة السمعية قصيرة المدى ، الذاكرة البصرية ، التسمية السريعة أو سرعة التسمية ، وسرعة التجهيز البصرى. وقد أنتج التحليل العامل لهذه المتغيرات ثلاثة عوامل هى . التجهيز السمعى ، التجهيز البصرى ، و الذاكرة باعتبارها عوامل تعطى تنبؤا بمهارات القراءة والتهجى.

وبرغم أن هناك الكثير من المتغيرات المعرفية والأكاديمية التى تعد متضمنة فى صعوبات القراءة أو تعد من أسبابها ، إلا أننا أردنا نعرف العلاقة بين هذه المتغيرات بعضها البعض أو الارتباط بينها ، وكذلك فى علاقتها بصعوبات القراءة ، وبدا تجم العديد من التساؤلات التى يتمثل أهمها فى :

١- هل يمكن تحديد العلاقات بين المتغيرات المعرفية التى تكمن خلف صعوبات القراءة ؟

ب- هل يمكن استخدام هذه المتغيرات فى التنبؤ بمهارات القراءة ؟

ج- هل من فائدة وتوصيات للمهتمين والعاملين فى المجال ؟

إننا فى إطار الإجابة على الأسئلة المتقدمة يمكننا القول بأن القصور فى الناحية الصوتية يرتبط باضطرابات التجهيز الإدراكى السمعى ، وأن القصور فى التجهيز السمعى فى بطارية وودكوك جونسون المعدلة Woodcock Johnson-Revised battery (WJ-R) وجد أنه يرتبط بصعوبات القراءة عامة وبالقصور فى الناحية الصوتية على وجه التحديد، كما اتضح فى هذا المجال أيضا ارتباط القصور فى التجهيز الأورثوجرافى بمهارات الإدراك البصرى ، وكان دليلهم فى ذلك مستقى من أن تجارب اكتشاف الوزن والقافية للمقاطع المنشأة كتابيا كانت أسهل فى اكتشافها من التشابهات فى القافية المختلفة فى الكتابة الأورثوجرافية مروج من قبيل Pie-tie أسهل فى اكتشافها من الروح Rey-tie، وهو ما يشير إلى أهمية القصورات الإدراكية فى فهم مشكلات القراءة.

ولاهمية المهن الاستماعي فقد وضعت نظريات كثيرة لتفسير الصعوبات التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم فيه، من هذه النظريات نظرية القصور في مستوى التجهيز السمعي - Low-Level Auditory Processing Deficit Theory ، والتي ترى خلاصتها أن الضعف أو القصور في التجهيز السمعي يعوق قدرة الطفل ذو الصعوبة في التعلم على الإدراك أو التعرف السريع للاختلافات أو التغيرات في الأصوات المستقبلية. معتبرة أن صلب هذه العملية وجوهرها يتمثل في أن القصور في الوعي الصوتي لدى الطفل المستمع، والعمليات التمثيلية Representative لهذه الاختلافات والتباينات لما يستمع له الطفل ذو الصعوبة في التعلم هو الذي سوف يؤدي إلى اضطراب الفهم لديهم، وهو ما يمثل صلب وجوهر العملية الإدراكية من الباحة السمعية، أو ما يسمى بالإدراك السمعي، والذي يتأثر باللهجات والثقافات القطرية، كما يتأثر بالقدرة على بؤرة وتركيز السمع، أي الانتباه السمعي والتحليص من المشتتات وعزلها لتتقيا.

ولقد حاول العلماء في هذا الإطار قياس القدرة على الإدراك السمعي، ووضعت العديد من الاختبارات لقياس هذه العملية، ولعل من أشهر هذه الاختبارات اختبار ويبمان - Wepman في الإدراك السمعي ، وتقوم فكرة هذا الاختبار على استخدام أرواج من الكلمات التي يوجد بينها تشابه صوتي ، وبعض الأرواج التي تتطابق صوتياً، وما على الطفل سوى أن يحدد دلغة قاطعة ما إذا كان روح الكلمات متطابقين أم مختلفين.

كما أن من الدلائل التي تستخدم في قياس هذه العملية هو أن يتم إسراع الطفل سلاسل من الكلمات، كل سلسلة من الكلمات تتضمن من ثلاث إلى خمس كلمات، جميع الكلمات على وزن أو إيقاع صوتي واحد ، عدا كلمة من كلمات هذه السلسلة لها وزن أو محيط صوتي مختلف عن بقية كلمات السلسلة، والمطلوب من الطفل هو أن يرفع أصبعه عندما ترد الكلمة على مسامعه أو أن يلفظها بعد انتهاء عرض كلمات السلسلة.

ومن الطرق التي تستخدم أيضًا في قياس هذه العملية هو أن يقوم الفاحص

تلاوة قصة على مسامع الطفل، وأثناء العرض يورد كحة وسط كلمة من الكلمات، والمطلوب من الطفل أن يذكر النقص الذي ورد نتيجة هذه الكحة إما بذكر الكلمة أو بذكر الأصوات التي نقصت أو استترت نتيجة الكحة.

وفي هذا الإطار أيضًا هناك من يستخدم عرشًا لبعض الجمل والعبارات في إطار خلفية صادرة لبعض الضوضاء، ويطلب من الطفل استيعاب لبعض الجمل أو إعادة لها.

ولا يموت الأريب تلك الطريقة التي تقوم على استخدام سماعة الأذن المتأنيبين، ثم يتم استخدام رسالتين لغويتين مختلفتين، إحداهما ترسل إلى الأذن اليمنى والأخرى ترسل إلى الأذن اليسرى، وتعطى التعليقات للطفل أو المقصود للاتباع إلى الرسالة اللغوية التي ترسل إلى الأذن اليمنى مثلاً، ثم يطلب من الطفل إعادة لها.

إن هناك العديد من الطرق والأساليب التي تستخدم لتقييم عملية التمييز السمعي أو الإدراك السمعي أو الصعوبة فيها. وسوف يقدم المؤلف بعض عينة عملية من هذه الاختبارات وبها يستبين منها الطريقة والفكرة العلمية في القياس في مؤلفنا التالي لهذا المؤلف إن كان في العمر بقية

الفصل الثالث

تقييم وتشخيص صعوبات القراءة

مقدمة.

• طرق تقييم وتشخيص صعوبات القراءة

أولاً: قائمة القراءة غير الرسمية.

ثانياً: الطرق الرسمية .

ثالثاً. طرق قياس بعض عمليات القراءة .

١- صعوبة الوعي الصوتي.

أ- اختبار التقييم الصوتي.

ب- مهمة تبديل الأصوات.

٢- الطلاقة الصوتية.

٣- تسمية الكلمة والتعرف عليها.

تقييم وتشخيص صعوبات القراءة • Reading Assessment

مقدمة:

في هذا الفصل نقدم للقارئ عددًا من الطرق والأساليب التي يمكن أن تستخدم لتقييم وتشخيص قدرة الطفل على القراءة، وعددًا من بعض فنيات التشخيص التي يمكن أن تستخدم لاستقصاء الصعوبات في العديد من العمليات الفرعية وتحت الفرعية المتضمنة في عملية القراءة ، راجع من وراء ذلك تزويد القارئ ببعض الأساليب والفنيات في التشخيص إذا ما أراد أن يصيغ فرضًا تشخيصيًا دقيقًا يساعده في تحديد محتوى برنامج العلاج.

كما نقصد أيضًا أن يجتهد القارئ الأريب فكرتين أخريين بحلاف الفكرة السابقة، هاتان الفكرتان هما:

١ - أن المعرفة بمفكرة وطريقة تقييم تشخيص القصور في العملية وتحت العملية المتضمنة في القراءة يمكن أن يفيد في تصميم البرنامج العلاجي من خلال اختيار محتوى له يعتمد على تدريبات مستمدة من فكرة التشخيص.

٢ أما المتخني الثاني الذي نود للقارئ الأريب اعتباره ذلكم الذي يتمثل في معرفة أن صعوبة القراءة ليست صعوبة يمكن اختصارها في نوع واحد أو لسبب واحد، إذ لا بد من أن يعترف القارئ في النهاية أن القراءة كل كبير، ومهارة كبيرة أو عملية كبيرة تتضمن العديد من المهارات أو العمليات الفرعية وتحت الفرعية، وتحت تحت الفرعية

• طرق تقييم وتشخيص صعوبات القراءة:

وفي إطار تقييم القراءة فإننا استهلاًلاً يمكننا القول:

توجد أكثر من طريقة لتقييم القدرة على القراءة أو المستوى في القراءة لدى

الأطفال ، فقد يمكن تقييم القراءة باستخدام طرق التقييم غير الرسمية - Informal ؛ وذلك كما يحدث من خلال قوائم القراءة غير الرسمية - Informal Reading Inventory ، أو التحليل المتعدد للتلميذ - Miscue analysis ، أو أن يتم تقييم القراءة باستخدام طرق التقييم الرسمية ، وذلك باستخدام الاختبارات الرسمية - Formal Test ، مثل : الاختبارات المسحية ، والاختبارات التشخيصية ، والبطاريات الموسعة أو الشاملة .

وهيما يل سوف نقوم بعرض لأهم الطرق والأساليب الرئيسة التي نستخدم في تقييم قدرة الأطفال أو التلاميذ على القراءة :

أولاً : قائمة القراءة غير الرسمية - Informal Reading Inventory :

تعد عملية تقييم وتشخيص صعوبات القراءة باستخدام قائمة القراءة غير الرسمية واحدة من أهم الطرق المميزة التي تستخدم في عملية القراءة الصامتة ومن خصائص قائمة القراءة غير الرسمية أنه يمكن تطبيقها بسهولة وسرعة ، كما يمكنها أن تزودنا بمعلومات ثرية عن مهارات الطفل في القراءة ، ومستواه فيها ، وأوضاع الأخطاء التي يرتكبها ، وأساليب التدريس التي يمكن الاتكاء عليها في تعليمه كيفية مهاجمة الكلمة غير المعروفة أو قراءتها ، وكذلك تمكننا هذه القائمة من التعرف الخصائص السلوكية المميزة للطفل أثناء القراءة

ويستدعى تطبيق القائمة غير الرسمية في القراءة اتباع الخطوات الآتية

أ- يقوم القائم على التقييم باختيار (١٠٠) كلمة تقريباً من مستويات قرائية مختلفة .

ب- يقوم الطفل بقراءة كلمات هذه القائمة .

ج- يقوم المعلم أو المقيم بتسجيل الأخطاء التي يرتكبها الطفل .

د- لو ارتكب الطفل أكثر من خمسة أخطاء أثناء قراءته للمائة كلمة فإن مثل هذا الطفل تقدم له قوائم أسهل بحيث يسهل عليه قراءتها إلى الحد الذي لا تكون عدد أخطائه في قراءة هذه المائة كلمة السهلة لا تتعدى كلمتين فقط

و لكنى يتم اختبار فهم الطفل قراءته:

أ- يتم تقديم نص مكتوب يتضمن من (١٠٠) إلى (٢٠٠) كلمة

ب- يطلب من الطفل قراءة هذا النص قراءة صامتة.

ج- يقدم إلى الطفل من أربعة إلى عشرة أسئلة تقوم على الاختبارات من متعدد، ثم يقوم الطفل باختيار الإجابات الصحيحة من بين الاختيارات المتاحة.

ومن خلال المحكات التالية يمكننا بواسطة قائمة القراءة غير الرسمية تحديد ثلاثة مستويات في القراءة وهي :

١- طريقة تحديد مستوى القراءة:

١- المستوى الاستقلالي في القراءة - Independent Reading Level

المستوى الاستقلالي في القراءة هو المستوى الذى يمكن الطفل من قراءة كتاب من كتب المكتبة المدرسية بصورة لا تجعله محتاجا إلى غيره، أو أن يقوم بأداء المهام القرائية الصفية دون الاعتماد على غيره .

ويحدد هذا المستوى في القراءة بقدرة الطفل على قراءة ٩٥٪ من إجمالى المائة كلمة بصورة صحيحة ، وأن يستطيع حل ما نسبته ٩٠٪ من أسئلة الفهم التى تقدم له

ب- المستوى التعليمي في القراءة - Instructional Reading Level :

المستوى التعليمي في القراءة هو المستوى الذى يعتمد فيه الطفل من توجيهات المعلم في تعليمه القراءة

وفي هذا المستوى يستطيع الطفل أن يقرأ بصورة صحيحة ما نسبته ٩٠٪ من الكلمات المختارة ، وأن يجيب ما نسبته ٧٠٪ من أسئلة الفهم التى تقدم له.

ج- مستوى الإحباط في القراءة - Frustration Reading Level : مستوى الإحباط في القراءة هو مستوى من مستويات القراءة لا يمكن الطفل من القراءة مستقلاً عن مساعدة الآخرين له ، وهو بهذا لا يستفيد مما يتعلمه من معلمه داخل

الصف، وفي هذا المستوى من القراءة يستطيع الطفل أن يقرأ بصورة صحيحة ما نسته أقل من ٩٠٪ من كلمات القائمة المختارة، وأن يجيب على ما نسبته أقل من ٧٠٪ من أسئلة الفهم التي تقدم إليه.

ويمثل هذا المستوى أحد أهم محكات الحكم على صعوبة القراءة لدى الطفل وتحديد مستواه كما تقدم.

٢- التحليل المتقدم للتلميح في القراءة الشفهية - Miscue Analysis of Oral Reading: هذه الطريقة في تقييم القراءة تشير إلى عدد الأخطاء ونوعها أثناء قراءة الطفل قراءة جهرية لنص مكتوب دون تقديم أي مساعدة أو تلميحات تعينه على القراءة

وتستخدم هذه الطريقة في تشخيص صعوبات القراءة، وذلك من خلال تحليل الأخطاء التي يقع فيها الطفل أثناء القراءة الشفهية بعد تسجيلها لحظة بلحظة. كما أن هذه الطريقة تعد ذات فعالية في التشخيص؛ وذلك لأنها يمكن أن تكشف عن القصور في العمليات التي تكمن خلف القراءة أو الصعف فيها، إنها طريقة تنسم بالجهود الموجب في تشخيص الفهم.

وتعد هذه الطريقة من الطرق السهلة التي تستخدم للوقوف على مستوى قراءة الطفل، والتي يمكن للمعلم أو خبير صعوبات التعلم أن يقوم بها بسهولة، وذلك من خلال قيام الطفل بالقراءة الجهرية لنص مكتوب، ثم يقوم الخبير بالوقوف على مستوى الطفل القرائي؛ حيث يمكن للمعلم أو الخبير من خلال هذه الطريقة أن يتبين وبسرعة كبيرة القدرة العامة للطفل في القراءة، وأن يتعرف القدرة العامة للطفل في إدراك الكلمات والتعرف عليها، وأنواع الأخطاء التي يقع فيها، وكذلك فهمه لما يقرأه هذا الطفل، ومن ثم فإنها توفر في النهاية طريقة سهلة للحكم على مستوى الصعوبة في القراءة والمهارات التي يعاني فيها الطفل من صعوبات.

وبداً يلاحظ أن من العروق بين هذه الطريقة والطرق السابقة التي تم عرضها، هو أن هذه الطريقة لا تعتمد على التقييم الكمي فقط، بل تتعدى ذلك إلى الأحكام النوعية والتشخيصية؛ أي أنها تركز على رصد نوع الأخطاء التي يقع فيها الطفل و

القراءة، كما أنها تخلص القراءة الجهرية بينا الطرق السابقة تخلص القراءة الصامتة، وإن كنت أرى بأن هذا العارق لا يمثل فارقاً جوهرياً إذ ما المانع أن تستخدم هذه الطريقة في تقييم وتشخيص القراءة الصامتة، وتحليل الأخطاء كماً ونوعياً في هذا الجانب.

٣- الطريقة الصوتية - الإملائية / الكتابية (الأورثوجرافية) - Orthographic Phonemic:

الطريقة الصوتية - الكتابية تعد ذات كفاءة في تحليل أخطاء الطفل ذا الصعوبة في القراءة أو الصعيف فيها من خلال ما يرتكبه من أخطاء ذات طبيعة كتابية (حرفية)، ومن أمثلة هذا النوع من الأخطاء أن تجد الطفل يقرأ أو يكتب كلمة مثل Want على أنها What، أو أن يقرأ "بلع" على أنها "ملع"، إنها تكشف -أي هذه الأخطاء - عن أن الطفل لا يكون حسّ لعوى عام صحيح عن السياق العام للمص الذي يقرأ، كما أن هذه الطريقة تكشف أيضاً عن الأخطاء البصرية المباشرة التي يرتكبها بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ فقد تجد من هؤلاء الأطفال من يقرأ كلمة مثل Car على أنها Automobile، وفي العربية يقرأ كلمة سيارة على أنها كلمة أوتوبيس، وكان يقرأ في العربية كلمة "هلال" على أنها كلمة "قمر"، أو كلمة "شمسائري" على أنها كلمة "قرود" مع بقاء احتماله بالمعنى الصحيح لما يقرأ.

إن هذا النوع من الاستبدال الخاص بالمعنى نجده لدى المصابين بصعوبة القراءة الشديدة أو التيسلوكسيا العميقة

ففي دراسة أجريت في هذا السياق عندما كان يقوم التلاميذ بالقراءة الجهرية فقد تبين أن الأخطاء التي يقع فيها هؤلاء التلاميذ لا تشير إلى أن الأخطاء التي يرتكبوها تتمثل في الأخطاء الخاصة بالتشفير الصوتي، بل كانت تشير إلى أن الأخطاء التي يقعون فيها كانت تتمثل في الأخطاء الخاصة بالوحدات الصرفية والأخطاء الخاصة بالتراكيب، و مثل هذه الأخطاء تشير إلى أن القارئ يقوم بعمل مسح للبنى والتراكيب اللغوية معتمداً على نظامه اللغوي الداخلي وليس على النظام

اللغوي الخاص باللغة والذي يجب أن يكون ، وهو ما يشير إلى أن نظام التراكيب اللغوية لدى الطفل ذو الصعوبة في التعلم لا يتطابق لديه ونظام التراكيب الخاصة بلغة النص. وفيما يلي توضيح لثل هذه الأخطاء :

Text: Now I had been caught

Reader: Now I had been caught

ومثلها في العربية. نقدم له هذه العبارة لقراءتها " منار لعبت الكرة في المدرسة" فيقرأها الطفل على سبيل المثال لا الحصر "منار لعبتها الكرة في المدرسة"

إن مثل هذه الأخطاء تكشف بجلالة بأن الطفل لا يقوم بترميز النص المكتوب فقط، إنما يقوم بإعادة ترميز الأفكار من وحى نظامه اللغوي الخاص، وذلك حتى يصل إلى المعنى .

والأدوات التي تستخدم في تقييم هذا الجانب عبارة عن قوائم تتضمن بصوص قرائية ، وقائمة لتسجيل التقييم أو الدرجات، وذلك لمساعدة للمعلم أو خبير صعوبات التعلم في تحليل أخطاء القارئ

٤ - التقييم المستندي للقراءة أو التقييم باستخدام ملفات الإنجاز - Portfolio Assessment of Reading : هذه الطريقة تعد من الطرق البديلة للطرق الشائعة الاستخدام في تقييم القراءة، وللأختبارات العادية المعروفة في هذا المجال، حيث تتمثل أحد عيوب الاختبارات التقليدية المقتة في هذا المجال أنها لا تعطي بالتحديد نوع الأخطاء التي يرتكبها الطفل في الفصل الدراسي العادي أثناء ممارسة القراءة بالصورة المتعارف عليها داخل الفصول، بينما في طريقة التقييم المشار إليها يمكننا الوصول إلى توصيف كامل لكم وسوع الأخطاء التي يقع فيها الطفل أثناء ممارسة فعل القراءة على مدى فترة زمنية طويلة ، كما أن من مميزات طريقة استخدام ملفات الإنجاز أنها لا ترتبط فقط بالمهاج التي يدرسها التلميذ

إن هذه الطريقة في التقييم تقوم في جوهرها على جمع عيانات من كتابات الطفل على طول السنة الدراسية ، وفي مجال القراءة يقوم للمعلم أو خبير صعوبات التعلم

بـالاحتفاظ بتسجيلات لعبات من قراءات الطفل في الكتب الدراسية التي يدرسها على مدار السنة الدراسية ويحتفظ بها في سجلات الطفل المدرسية، أو من خلال ما يقدمه المعلم للطفل من مهام قرائية خارجة عن إطار المسح. ومثل هذه الطريقة وبعد تحليل الكم المتراكم من التسجيلات يستطيع المعلم أو حبير صعوبات التعلم من الوقوف على أنواع الأخطاء التي يرتكبها الطفل، وكذلك طبيعة النمو اللغوي في عملية القراءة الخاص بالطفل، وبناء عليه فإنه يمكن تحليل هذه القوائم فيما بعد للوقوف على حقيقة مستوى ومو الطفل، وأنواع الأخطاء التي يرتكبها، والتقدم أو التأخر الذي يمرره الطفل على مدى فترات زمنية طويلة قد تمتد لسنة أشهر أو عام دراسي كامل، الأمر الذي يجعل أحكام تقييم وتشخيص صعوبات القراءة لدى الطفل أكثر ثباتاً وعمقاً في معرفة أنواع الصعوبات التي يعاني منها هذا الطفل في عملية القراءة

إلا أنه من الحذر بالذكر أن هذه الطريقة في التقييم والتشخيص لاتصلح للتطبيق في النظم التعليمية التي تنسم فصولها بوجود أعداد كبيرة تماماً كما في نظام التعليم المصري ، حيث يبلغ عدد التلاميذ في بعض الفصول سبعين تلميذاً بينما العدد المثالي لتطبيق هذا النوع من التقييم والتشخيص يجب ألا يزيد سوى حال من الأحوال عن عشرين تلميذاً.

كما أن مثل هذه الطريقة في التقييم والتشخيص تتطلب إعداداً خاصاً للمعلم، هذا بالإضافة إلى ضرورة توفير العديد من الإمكانيات والتجهيزات داخل المدرسة كدواليب لحفظ الملفات، ومكتبة مجهزة، وحواسيب آلية.

ثانياً الطرق الرسمية - Formal Tests :

الاختبارات الرسمية في تقييم القراءة يمكن وصفها بأنها اختبارات مسحية ، وتشخيصية أو بطاريات شاملة وموسعة.

فهي يختص الاختبارات المسحية فإنه يمكن القول بأنها مجموعة من الاختبارات التي تغطي على الإحمال المستوى العام للطفل أو التلميذ في القراءة أما الاختبارات

التشخيصية فإنها اختبارات فردية توفر معلومات أكثر عمقاً وتفصيلاً عن مناطق القوة والضعف في قراءة الطفل أو التلميذ

وفيما يخص البطاريات الموسعة والشاملة فإنها تتكون من مجموعة من الاختبارات تقيم مجالات أكاديمية متعددة بما في ذلك القراءة أو يمكن أن تتضمن ذلك داخل مجال القراءة .

ثالثاً: طرق الكشف عن صعوبات مهارات القراءة:

١- صعوبة الوعي الصوتي - Disability Phonological Awareness: تعد عملية الوعي الصوتي أو الوعي بالوحدات الصوتية الأصغر في اللغة (الصوتية) واحدة من أهم العمليات التي تحدث عنها نظرية فرضيتي القصور المزدوج ونظرية لوجان في تفسيرها لصعوبات القراءة.

ولأن هذه العملية تعد أيضاً من العمليات الرئيسة المسهمة في صعوبات القراءة أو الديسلكسيا، لذا فقد عول عليها كثيراً باعتارها أساس مشكلة دوى صعوبات القراءة، ومن ثم أساساً مهماً للعلاج.

ويشار إلى عملية الوعي الصوتي أو الوعي بالصوتيات في كثير من الأدبيات المتخصصة بأنها القدرة على تحليل و تركيب أصوات الكلمة - the ability to analyze and synthesize the component sounds of words

وعلى ما يبدو أن مثل هذا المفهوم لهذه العملية تنقصه بعد المكونات كى يكتمل معنى ومفهوم هذه العملية ١ حيث يرى المؤلف أن الوعي الصوتي يتضمن أيضاً الوعي الشعوري واللا شعوري (أى الأئمة) في الحساسية والسرعة والدقة لتحليل وتوليف المقاطع والكلمات المقروءة أو المسموعة سواء كانت هذه التجمعات تكون كلمات حقيقية أو كلمات رائعة أو غير حقيقية ، أو تمثل هذه التجمعات كلمات مأثوفة، أو غير مأثوفة ، شائعة أو غير شائعة، بسيطة أو مركبة، معقدة أو بسيطة؛ وذلك لأن عملية الوعي الصوتي تتأثر بنوع الكلمات التي يتم قراءتها أو سماعها، حيث أن عمليات التجهير الصوتي داخل المعجم العقل تختلف باختلاف الأنواع المتقدمة من الكلمات.

ولقياس هذه العملية يتطلب من الطفل أن يحرك الصوت الأمامي في الكلمة ليلاحظه في آخرها ثم يضيف ay على سبيل المثال كلمة - count ينطقها - ountcay .
ويستخدم لقياس هذه العملية (٢٨) كلمة كل كلمة مكونة من (٥) أحرف، و يستخدم بحث زمن التفاعل - Reaction Time ، أو مستوى الدقة في التحويل.

كما يمكن قياس هذه العملية باستخدام اختبار التقييم الفونيمي أو ما يسمى باختبار الحذف؛ حيث تعرض قوائم من الالكلمات، ويطلب من المفحوص نطق الالكلمة (تجتمعات من الأحرف ليس لها معنى في اللغة) بعد حذف حرف من أولهم ، ويسجل الرمز وعدد الأخطاء مثل كلمة " يلعب " يطلب نطقها بعد حذف الحرف الأول.

ومن الطرق الأخرى التي تستخدم لقياس الوعي الفونيمي مهمة اكتشاف الفونيم - Phoneme Detection Task ، وفيها يطلب من الطفل أن يحذف الصوت الذي في البداية أو الصوت - Sound الذي في النهاية وذلك باستخدام (٢٤) كلمة غير حقيقية Nonsense Words تنطق عليهم من قبل الفاحص مثل : قبل شفطع بدون أن تنطق الصوت الأخير . ويتم تسجيل عدد الاستجابات الصحيحة

كما يستخدم في هذا الإطار أيضًا مهمة تبديل مواقع الحروف - Spoonerisms ، وتتكون هذه المهمة من (١٢) زوجًا من الأسماء، يعرض في كل مرة زوج منها، ثم يطلب منه أن يبادل الأصوات الأمامية التي يبدأ بها الاسمين ، مثل - "نادر" و"شادي" تصبح "نادر" و"شادي"، ثم يتم تسجيل عدد الأخطاء وزمن الاستجابة بالثانية لكل زوج يتم عرضه.

ومن الطرق الأخرى التي تستخدم في تقييم هذا الجانب، هو أن تقدم للطفل مجموعة من الكلمات الزائفة؛ أي ليست كلمات حقيقية في اللغة، ثم يطلب من الطفل نطق الكلمة بعد حذف الصوت الأول. ومن أمثلة ذلك أن تقدم للطفل كلمة زائفة مثل "شيشك" لكي ينطقها "بشك". كما يمكن أن تقدم له كلمات زائفة ، لكن عندما يحذف الطفل الصوت الاستهلاكي للكلمة ينتج كلمة حقيقية ، مثال

ذلك نقدم للطفل كلمة مثل "ربلع" وهنا نلاحظ أنه بعد حذف الصوت الاستهلاكي سوف ينطق الطفل "بلع"، وهي بالطبع كلمة حقيقية في اللغة العربية.

ومن المبدأ الإشارة إلى أن مثل هذه المهام تتطلب من الطفل تفعيل الذاكرة إلى أكبر حد ممكن، كما أنه يستغرق العديد من عمليات التحفيز المعجمي الأخرى كالشفير الأورتو جرافي، والتوليف الصوتي، والإدراك البصري والسمعي القائم على الجنس الداخلي، ومن هنا فإن استخدام مثل ذلك في العلاج قد يكون من الفائدة بمكان.

ومن المفيد أن نشير هنا إلى الأطفال والكمال الذين يعانون من صعوبات قراءة قد أظهرنا قصوراً في الوعي الصوتي

١- اختبار التقييم الصوتي - Phonological Assessment Test. حيث تعرض قوائم من اللا كلمات أو الكلمات غير الحقيقية - Nonsense Words، ثم يطلب من الطفل حذف الحرف الأول أو الحرفين الأولين من هذه الكلمات عبر الحقيقة ثم يقوم بنطق البقية الأحرف. ويستخدم عكس الدقة ورمز كمون الاستجابة كمحكي للتدليل على كفاءة هذه العملية لدى الطفل. ومن أمثلة ذلك نطق كلمة Bloat بعد حذف الحرف الأول منها. وفي العربية كأن تقدم كلمات غير حقيقية مثل "سردب" ثم يطلب منه حذف الحرف الأول ليطلقها "ردب" ويرى المؤلف أنه لا مانع عند القياس والتقييم والعلاج أن يتم استخدام كلمات حقيقية بسيطة، ثم كلمات غير مألوفة، ثم كلمات غير حقيقية، وفي مثل هذا الخاب تفصيلات عدة للعلاج لا يتسع المقام لذكرها هنا.

ومن الدراسات التي قامت باستخدام نية القياس بالطريقة السابقة لقياس الوعي الصوتي تلك الدراسة التي أجراها روس Ross, 2004، و وينسون وليسونكس Wilson and lesaux, 2001، وأسمايت بطريقة " مهمة اكتشاف الصوتية Phoneme detection task

وفيها يطلب من المشاركين أن يحذف الصوتية أو الصوتية الذي في البداية أو الصوتية أو الصوتية الذي في النهاية، وذلك من خلال استخدام ٢٤ كلمة غير

حقيقية - nonsense words تنطق عليهم من قبل العاخص مثل : قل - blink بدون أن تنطق الصوت الأخير ويتم تسجيل عدد الاستجابات الصحيحة كمحك على الكفاءة في الوعي الصوتي.

ب- مهمة تبديل الأصوات - Spoonerisms : تعرض على المشاركين أسماء رسمية Formal name ، ثم يطلب من المشاركين أن يبدلوا الأصوات التي تبدأ بها الأسماء ، أى يتم عرض اسمين ثم يبدلوا الأصوات الأولى من الاسمين بين بعضهم البعض مثل : Bon Jovi تصبح Bovi Jon ، وفي العربية مثل ، كلب - قطه لقرأها ' قلب - كطه . وقد تم في العديد من الدراسات الأجنبية استخدام ١٢ زوجاً من هذه الأسماء ، ثم يتم تسجيل عدد الأخطاء ورمز الاستجابة الذي تم حسابه بالثانية لكل زوج يتم عرضه.

٢- الطلاقة الصوتية - Phonemic Fluency.

الطلاقة الصوتية تتمثل في القدرة (السرعة والدقة) في إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تبدأ بصوت معين، أو إنتاج أكبر عدد من الكلمات ذات محيط أو إيقاع أو نغمة صوتية بعينها. إن كنا نرى بأن إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تتبع أو تتفق ونغمة أو إيقاع يعبر أكبر عن الطلاقة الصوتية أو الإيقاعية، و الفرق كبير بين الطلاقة الصوتية والطلاقة الإيقاعية؛ إذ الطلاقة الصوتية تخص أصغر وحدات اللغة من الناحية الصوتية بينما الطلاقة الصوتية أو الإيقاعية تتضمن ما هو أكبر من الصوتية، والتي تمثل أصغر وحدة صوتية في اللغة، فالصوت قد يكون فويبيًا، أو دمجاً لمجموعة من الصوتيات مع بعضها البعض في وحدة عصبية متفاعلة ومتكاملة لها محيط ووزن أو نغمة.

على أية حال، إما لقياس هذه العملية يعطى المشاركون ٣٠ ثانية، و عددًا من الأصوات، ثم يطلب منهم إنتاج أكبر عدد من الكلمات تبدأ بهذه الأصوات ما أمكنهم ذلك في هذه المدة من مثل هذه الأصوات /m/ ، /d/ . ثم يتم حساب متوسط عدد الثلاث محاولات وفي العربية كأن يطلب من الطفل إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تبدأ بصوت حرف الفاء المضمومة مثلاً.

٣- تسمية الكلمة والتعرف عليها - Naming and word-Finding يشير إلى قدرة الفرد لأن يستدعي recall الكلمة بدقة من الذاكرة - Memory أما مفهوم سرعة التسمية أو ما يسمى بمعدل الاسترجاع - Naming Speed or Retrieval Rate فيعرف بأنه الزمن المستغرق في تجهيز وتبئية الكلمة واسترجاعها .

ويشئ من التحديد والقصر يمكننا القول بأن مفهوم التسمية - Naming يشير إلى دقة الطفل في استدعاء Recall أسماء المثيرات التي تعرض عليه من الذاكرة، بينما يعرف مفهوم سرعة التسمية - Naming Speed بأنه الزمن المستغرق في تجهيز وتبئية المثيرات واسترجاعها .

ولقياس هذا العملية يتم استخدام مهمة التسمية بسرعة فائقة - Rapid Automatized Naming Task (RANT) ل دينكلا وروديل Denckla & Rudel، 1974، وفيها يطلب من المشاركين أن يسموا بأقصى سرعة ممكنة (٥٠) مثيراً من المثيرات البصرية المتتالية - Visual Array تعرض على بطاقات مقوافة؛ حيث يستخدم أربع بطاقات تتضمن مثيرات مختلفة، كل بطاقة تتضمن (٥) مثيرات من فئة واحدة، يتم تكرار كل مثير (١٠) مرات في البطاقة الواحدة، وهذه البطاقات هي

١- بطاقة الألوان - Color Card وتتضمن ألواناً مثل: أسود - أرقق - بنى - أحمر - أصفر.

٢- بطاقة الأرقام - Numbers Card، وتتضمن أرقاماً مثل: ٢-٥-٦-٧-٤.

٣- بطاقة الأشياء - Objects Card، وتتضمن أشياء مثل: مشط - مفتاح - مقص - شمسية - ساعة.

٤- بطاقة الحروف - Letters Card، وتتضمن حروفاً مثل أ-ب-ج-د-س.

وتعطى التعليمات لتسمية المثيرات من اليسار إلى اليمين - في الإنجليزية - ومن أعلى إلى أسفل وبأقصى سرعة ممكنة وبدون ارتكاب أعطاء وبدون تحطى أو ترك أى مثير، ثم يتم حساب الزمن المستغرق لكل بطاقة .

الفصل الرابع

التقاء ذوي صعوبات القراءة في ضوء نموذج (سليمان، ٢٠١١م)

مقدمة

أولاً نموذج سليمان التشخيصي العلاجي (٢٠١١م)

ثانياً مكونات نموذج سليمان (٢٠١١م).

ثالثاً. انتهاء وتعرف ذوي صعوبات القراءة في ضوء نموذج سليمان التشخيصي العلاجي (٢٠١١م).

رابعاً- تشخيص سبب صعوبة القراءة في ضوء نموذج سليمان التشخيصي العلاجي (٢٠١١م).

خامساً: العلاج.

مقدمة:

يعد من بافلة القول بأن مفاهيم صعوبات التعلم تختلف فيما بينها فيما تتضمنه من خصائص تصف ذوي صعوبات التعلم وتمثل العمود الأساس لتعرفهم وانتقايمهم.

ومادام الأمر كذلك، فما من شك سوف تختلف محكات انتقاء ذوي صعوبات التعلم وتعرفهم من تعريف إلى تعريف، وهذا ما حاولنا أن نؤكد عليه بعد خلاصة تحليل لعدد من مفاهيم وتعريفات صعوبات التعلم في ضوء محكات محددة^(١)

ولما كان هذا الإلalf الطبيعي لانتقاء ذوي صعوبات التعلم وتعرفهم، لذا فإننا قمنا بالتوصل إلى مفهوم لنا سنة (٢٠٠٢م)، أجريت عليه تعديلات حتى حصر تعريفاً حديثاً، (٢٠١١م)، وعرضنا عل عجلة لأهم ما يتضمنه تعريف ساليان (٢٠١١م) لمفاهيم، ثم توصلنا من خلاله لأهم المكونات التي تمثل حصائص ذوي صعوبات التعلم ويمكن الاعتياد عليها في التدريب على انتقاء ذوي صعوبات التعلم وتعرفهم داخل الفصول الدراسية العادية، هذه المحكات للتذكرة هي

١- القدرة العقلية المتوسطة أو فوق المتوسطة - IQ average or up average.

٢- وجود تباعد دال إحصائي بين التحصيل الفعل والتحصيـل المتوقع
Significant discrepancy between actual achievement and expected achievement (External Discrepancy)

٣- اثنياعـد الداخلي - Internal Discrepancy.

٤- الاستبعاد - Exclusion.

ولما كان التدريب العمل ما ينصب عل صعوبة القراءة، ولما كان العسر تصور الأصل، فإن صعوبات القراءة - Reading Disabilities يمكن النظر إليها عل أنها واحدة من أهم الصعوبات الخاصة في التعلم تتعلق بتحصيل هؤلاء في القراءة،

(١) معروف عل التعريفات التي تم تعميلها، وطبيعة هذا التحليل يمكنك مراجعة بحثا المنشور في أحد أعداد مجلة تربية الأحر الشرف سنة (٢٠٠٢م).

حيث يعد تحصيلهم في هذا الجانب منخفضاً بصورة دالة إحصائياً عن التحصيل المتوقع لهم وذلك في ضوء ما يمتلكونه من متغيرات :

١- الذكاء

٢- العمر الزمني.

٣- وعدد السنوات التي أمضوها في الدراسة.

وأن هذا التباعد بين تحصيلهم الفعل وتغصبلهم المتوقع لا يرجع لأى سبب خارج الطفل، ولا حتى لأسباب الإعاقة السمعية أو البصرية أو البدنية ، أو للاضطرابات الانعالية الشديدة، وأن مثل هؤلاء التلاميذ أو الأطفال يعانون من صعوبات في مهارة أو عملية أو أكثر من مهارات أو عمليات القراءة التي أظهرها نموذج المؤلف الخاص بعمليات القراءة، وهو النموذج المعروف في كتابنا هذا.

وفي ضوء ما تقدم يمكننا القول بأن للمحكات الأساس لتعرف ذوى صعوبات القراءة وانتقائهم حتى يتم تدريب الطلاب عليها، تتمثل في:

١- الذكاء - Intelligence: أى يجب أن يكون ذكاء ذوى صعوبات التعلم لا

يقل عن الذكاء المتوسط؛ أى أنهم لا يعانون من انخفاض نسبة الذكاء

٢- التباعد الخارجى - External Discrepancy: وهو مفهوم يشير إلى

الانحراف أو الفجوة بين التحصيل الفعل والتحصبل المتوقع في ضوء نسبة الذكاء والعمر الزمني وعدد السنوات التي قضاها التلميذ في المدرسة

ويتحقق وجود التباعد إذا كان التحصيل المتوقع في القراءة يريد عن التحصيل الفعل بصورة دالة إحصائية، علماً بأن هذا التباعد يختلف باختلاف المرحلة العمرية؛ حيث يتزايد بزيادة العمر الزمني لمن يتم التعرف عليهم، وذلك من خلال استخدام معادلات المساعد أو الأساليب الإحصائية التي يعتد بها في هذا المجال.

٣- التباعد الداخلى - Internal Discrepancy. وهو مفهوم يشير إلى الانحراف

أو الفجوة بين القدرات أو العمليات المعسية الداخلية التي تكمن حلف الأداء الأكاديمي، وهذه العمليات الداخلية تختلف باختلاف نوع ومحتوى الصعوبة الأكاديمية، وليس كما يشاع من أن هذه العمليات الداخلية تتمثل في الانتباه والإدراك والذاكرة، لأنه لو كان هذا القول صحيحاً لكانت أسباب الصعوبات الأكاديمية المختلفة واحداً، أى القصور في الانتباه والإدراك والذاكرة، ولكن

علاجها؛ أى علاج هذه الصعوبات الأكاديمية المختلفة يتم ببرنامح واحد لا غير، وهذه واحدة من أبشع الاعتقادات الخاطئة في المجال، وهو في مجال صعوبات القراءة -موضع اهتمامنا الحالي- يتمثل في كل العمليات الفرعية وتحت الفرعية التي يتضمنها نموذجنا الخاص بعمليات القراءة

وعلى أية حال، يتحقق وجود التباعد الداخلي إذا كان الانحراف بين هذه العمليات الداخلية انحراف دال إحصائياً لدى الطفل، أو عدم الاتساق في نمو هذه العمليات لديه، أو انخفاض مستوى نمو واحدة أو أكثر من هذه العمليات الداخلية عن أقرابه من ذوي العمر الزمني ونسبة الذكاء، أو القصور في كفاءتها وطبيعياً إذا ما قوربت لدى الطفل ذو الصعوبة في القراءة بمن في مستوى ذكائه و/ أو عمره الزمني أيضاً.

٤- الاستبعاد - Exclusion: الاستبعاد من المحركات الأساس التي لا يعكس تجاهلها عند انتقاء ذوي صعوبات القراءة وتعرفهم.

وهذا المحك أو المفهوم في مجال صعوبات التعلم يشير إلى أن الطفل الذي يعاني من صعوبة في القراءة لا يعتبر من ذوي صعوبات التعلم إذا كان التباعد لديه سواء كان خارجياً أو داخلياً ناتج عن وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا لظروف الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي، أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، أو للمشكلات الأسرية الحادة، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة" (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠١٠م).

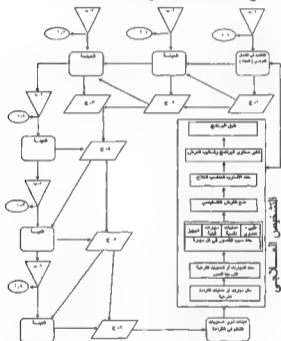
أولاً- نموذج سليمان التشخيصي العلاجي (٢٠١١م)^(٥).

المحركات السابق ذكرها تتطلب مجموعة من الأدوات والإجراءات التي يوضحها نموذج المؤلف، وهو النموذج المسمى بنموذج سليمان (٢٠١١م)

(٥) يوجد موهان من المبادئ العلمية أحدها يتبع من التحليلات الإحصائية باستخدام أسلوب تحليل المسار - Latent class analysis على نتائج عدد من الاختبارات النفسية التي تدور حول فكرة النموذج، وأخرى تنتج من التحليل النظري للتراث، ومن زاوية أخرى هناك من يرى بأن المبادئ تنقسم إلى مبادئ سببية، ومبادئ تحليلية وصفيّة، ويتبنى نموذج سليمان (٢٠١١م) إلى المبادئ التحليلية الوصفية التي نتجت من تحليل المحتوى الخاص بفكرة النموذج المركزية وكذلك من تحليل التراث النظري المساند

التشخيصي العلاجي، والذي يتضمن مكونات واختبارات وإجراءات ونواتج يستلهمها هذا الشكل الذي يوضح مكونات النموذج يليه المفاتيح الخاصة بهذا النموذج، وفيما يلي مكونات نموذجنا التشخيصي العلاجي:

(يوضح هذا الشكل المعقد يليه المفاتيح)



شكل (١) نموذج سبيل التشخيصي العلاجي (٢٠١١م)

وفيا إلى بيان وشرح لمكونات هذا النموذج^(٤):

أولا مكونات نموذج سليمان (٢٠١١م) Soliman's Model Components:

بالنظر إلى الشكل السابق يمكننا القول بأن نموذج سليمان التشخيصي العلاجي (٢٠١١) يمكن أن يتضمن ثلاثة مكونات رئيسة تتمثل في:

١- الانتقاء والتعرف - Identification.

٢- التشخيص - Diagnosis.

٣- العلاج - Remediation.

كما يتضمن مجموعة من الأدوات والإجراءات التي تقيس هذه المكونات لتكون المخرجات جراء ذلك مجموعة من النواتج حتى يتم التدريب العملي للطلاب في ضوءها.

وفيا إلى توضيح لمكونات وأدوات وإجراءات ونواتج هذا النموذج

١- الانتقاء والتعرف - Identification:

بالنظر إلى الرسم التخطيطي الذي يمثل المكونات الرئيسية للنموذج نجد أنه يتكون من مجموعة من المكونات الفرعية التي تمتد من (١) إلى (٦) هذه المكونات تجدها تتضمن مجموعة من الأشكال الفرعية المتضمنة داخل هذه المكونات الكبيرة التي تمتد من (١) إلى (٦)؛ حيث تمثل:

١- المثلثات وتمثل الأداة التي يتم تطبيقها على عينة الأطفال داخل فصولهم الدراسية العادية عند انتقاء ذوي صعوبات القراءة

٢- الأشكال البيضاوية الصغرى: وتمثل الإجراءات التي يتم اتباعها

(٤) هذا النموذج صدر في أحد مؤلفاتنا السابقة، وقد وضعناه معاً لاختبارنا أصلاً بتمند عليه هدف الحديث عن انتقاء ذوي الصعوبة في محترى بعينه، وكلنا تشخيص سبب الصعوبة وعلاجها، كما أنه محقق لدرجة لا نعلمها بصره نظرياً

- ٣- المربعات. المربعات التي توجد أسفل المثلث تشير العينة المستهدفة بتطبيق الأداء أو اتخاذ الإجراء التقييمي أو الانتقائي عليها
- ٤- شبه المحرف : يمثل العينة الناتجة بعد تطبيق الأداء أو الإجراء.

وبناء على ما تقدم، فإن هذا المكون من نموذجنا التشخيصي العلاجي يتكون من (٦) مثلثات تمثل (٦) أدوات ، و(٦) أشكال بيضاوية صغيرة تعبر عن أسماء العمليات التي تعبر عن الإجراءات الستة المصاحبة للمثلثات، أما متوزيات الإصلاح فتشير إلى حصائص اللعبة الناتجة بعد كل تطبيق، يصاحبها في الوقت نفسه ستة مربعات تمثل اللعبة التي يتم عليها تطبيق الأداة التالية ، وهذه المربعات التي تمثل اللعبة تبدأ بالمربع الموجود أعلى يمين النموذج، وهي العينة الأولية، بينما المربع الموجود يمين أسفل النموذج يمثل عينة صعوبات التعلم في القراءة المستخلصة من العينة الأولية بعد تمام تطبيق الأدوات والإجراءات الخاصة بالانتقاء والفرز، وهي الأدوات والإجراءات التي سيتم يباها شرخاً وتحليلاً، أما أسماء المنحرف فيشير إلى حصائص اللعبة، أي النتائج بعد التطبيق

٢- التشخيص - Diagnosis

مكون التشخيص في هذا النموذج يمثل المستطيلات الأربعة التي تبدأ من أسفل والمتمثلة في المستطيل الكبير الموجود أقصى اليمين، هذه المستطيلات تمثل في

أ- تحليل مهارات أو عمليات القراءة الفرعية

ب- تحديد المهارات أو العمليات الفرعية التي بها قصور .

ج- تحديد سبب القصور في كل مهارة أو عملية، ويمثل هذا المكون في النموذج بالمستطيل المكون من خمسة أجزاء تتمثل في مستطيل مكتوب فيه " حدد سبب القصور في كل مهارة"، وأربعة مربعات تتضمن أهم الأسباب الرئيسة التي يمكن البحث فيها، وهي الأسباب المتمثلة في الأسباب الطبية - العضوية، والأسباب الخاصة بالعمليات النفسية، والأسباب المرتبطة بالمهارات القبلية (الصعوبات اللفظية)، وأسباب التجهيز ، وجملة هذا المكون يوصحه الرسم أدناه

طبي - عصوي	عمليات نفسية	مهارات قليلة	تجهيز
حدد سبب القصور في كل مهارة			

شكل (٣) يوضح مكون الأسباب ل النموذج التشخيصي للعلاج

د- وضع الفرص التشخيصي، وتشمل في النموذج في المستطيل الذي يعلو مستطيل الأسباب التي تم الحديث عنه آنفا.

٣-العلاج - Remediation

يتمثل مكون العلاج في الشكل الموضح للنموذج في المستطيلات الثلاثة العليا المتصمة في المستطيل الكبير الموجود أقصى يمين الرسم التوضيحي للنموذج، وهذه المستطيلات تمثل في: أ- تحديد الأسلوب المناسب للعلاج ب- اختيار محتوى البرنامج وأسلوب العرض ج- تطبيق البرنامج.

ثالثاً: الانتقاء وتعرف ذوي صعوبات القراءة في ضوء نموذج ستيمان (٢٠١١م):

استلهاماً من نموذج التشخيص العلاجي يمكننا القول بأن مرحلة انتقاء وتعرف ذوي صعوبات القراءة - وهي مرحلة تقييم وليست تشخيص - تتكون من ست خطوات متتابعة تتضمن ستة إجراءات، وستة نتائج يمكن تباينها فيما يلي

١ - تمثل الخطوة (١- أ) الخطوة الأولى في انتقاء وتعرف ذوي صعوبات القراءة داخل الفصل الدراسي العادي، ففي هذه الخطوة يقوم القائم على عملية الانتقاء والفرز أو تعرف ذوي صعوبات القراءة على تطبيق اختبار ذكاء جمعي مناسب للعمر الزمى للتلاميذ الموجودين داخل الفصل الدراسي، وذلك بهدف التعرف السريع بصفة أولية على من يتوقع أن يكونوا من ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، وهو ما تمثله العملية (١- أ) كما يظهر في الشكل اليساوي

والنجزء إلى هذا الإجراء برغم استخدام مقياس ذكاء فردي فيها بعد، كمقياس وكسر لذكاء الأطفال - المعدل، هو تخفيف عبء تطبيق المقياس الأخير على عينة

موسعة؛ حيث أنه بتطبيق مقياس ذكاء جمعى سوف يتم استبعاد حالات التلاميذ الذين ينحصر ذكاؤهم عن المتوسط، وبدا يكون هذا الإجراء قد ساهم في تقليل حجم العينة الأولية التى يتم الانتقاء من خلالها، وعلى ذلك سوف يكون الناتج النهائي لهذا الإجراء هو تحديد العينة الأولية التى يتوفر فيها شرط الذكاء المتوسط وفوق المتوسط لكل تلميذ من التلاميذ الذى تم عليهم تطبيق هذا الإجراء، وهو الناتج الذى يمثله شبه المحرف (١-ج) وذلك كما يظهر أدناه، ويتضمن النموذج.

٢- بعد ذلك يرى واضح النموذج أن يتم تقديم محك الاستبعاد على بقية محكات الانتقاء والفرز أو تعرف ذوى صعوبات القراءة، لأن تقديم هذا المحك سوف يقلل حجم العينة المتبقية التى سيتم تطبيق مقياس وكسر لذكاء الأطفال - المعدل عليها، ومن ثم يتم تقليل الجهد والوقت المدول لتطبيق مقياس فردى يستغرق وقتاً كبيراً عند تطبيقه للمحكم النهائي على ذوى الذكاء المتوسط، أو فوق المتوسط، أو حتى عند استخدام المقياس الأخير لتقدير التناضح الداخلى باستخدام أى نموذج من نماذج تقدير التناضح الداخلى إذا أراد القائم على الانتقاء والمرز تعجيله فى الحكم.

وهذا الإجراء يمثله المثلث (٢-ب)، وتكون العملية المقصودة هنا هو استبعاد أى تلميذ من العينة السابقة توجد لديه أى ناحية من سواحي الإعاقة البصرية أو السمعية أو الحسية، وأيضاً استبعاد أى تلميذ يعانى حالة من حالات القصور أو الحرمان الثقافى أو الاقتصادى أو نقص الفرصة للتعلم أو المشكلات الأسرية الخاصة، ومثل هذا الإجراء يمثله المثلث (٢-ب)، والعينة الناتجة يمثلها شبه المحرف (٢-ج).

واستمراراً فى استبعاد محك الاستبعاد فإنه يتم استبعاد التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات انفعالية شديدة، وعليه فإن القائم على عملية انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم سوف يقوم بالإجراء الذى يمثله المثلث (٣-ب) حيث فى هذا الإجراء سوف يتم تطبيق اختبار يستهدف تعرف من يعانون من اضطرابات انفعالية شديدة، هذه الاضطرابات الانفعالية الشديدة هى التى يشار إليها بأنها نوع من التوتر ولهايح الداخلى المرص والحاد الذى يؤثر فى إنتاج استجابات سلوكية معتدلة؛

أى أن الطفل الذى يعانى من الاضطرابات الانفعالية الشديدة هو ذلك الطفل الذى تتطرف استجاباته الوجدانية والعاطفية حدة وشدة وتوفاً وتكراراً بما يؤثر على علاقاته بالآخرين سواء كان ذلك على مستوى الأقران أو على المستوى الأسرى أو الزملاء داخل الفصل أو على علاقته بالمعلم والإدارة أو على المستوى الاجتماعى بعامته ومن الأمثلة التى تتضح فيها الاضطرابات الانفعالية الشديدة حالات التوحد، والفصام، والعصب البالغ فيه وثورات الهياج والعصبية الشديدة، وثورات الغضب والهياج مرتفع الحدة والعنوانية المبالغ فيها والتى يبدو أثرها الدال عليها واضحاً فى كثرة العراك والشجار وإيذاء الآخرين بصورة فجحة وواضحة إلى الحد الذى لا يمكن تحمله.

وعادة ما تلجأ الدراسات الأجنبية إلى مجموعة من الإجراءات فى هذا الإطار منها :

١- استجلاء رأى الأطباء التسميين من خلال استخدام قوائم سلوكية مقنة يلاحظ عليها سلوك الطفل.

٢- استخدام اختبار بندر جشطالت- البصرى الحركى - Bender Gestalt Visual-Motor Test(VMT)

٣- استخدام اختبار تفهم الموضوع Children Thematic Apperception Test(CAT)

٤- اختبار بقع الحبر (رورشاخ) (Rorschach Spot of Ink Scale(RSIS).

٥- اختبارات الانبساط - الانطواء مثل اختبار أيرنك للشخصية-Introversion Extroversion Test(IEV).

وهنا سوف تكون العملية التى تمر عن ذلك هى العملية التى يمثلها الشكل البيضاوى (٣-١).

إما عند تطبيق محك الاستبعاد سوف يجد القائم على التطبيق أنه سوف يعتمد على مجموعة كبيرة من المعلومات، ومجموعة كثيرة من الأشخاص و الاختبارات

للتحقق من توفر أى حالة من حالات الاستبعاد، وهنا يتصح واصع النموذج بأن تؤخر الإجراءات التى تحتاج إلى تطبيق اختبارات فردية للاستبعاد، وأن يقدم على ذلك كافة الإجراءات والاختبارات الجمعية، تقليلاً للجهد والوقت المبذول للتحقق من الاستبعاد، فعلى سبيل المثال لو أن القائم على عملية الانتقاء والفرز سوف يقوم باستخدام اختبار بندر جشطالت البصرى - الحركى لاستبعاد التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات انفعالية شديدة، فإنه ينصح تفعيلاً لما تقدم أن يؤخر هذا الإجراء إلى آخر عملية فى عملية الاستبعاد؛ وذلك لأنه اختبار يطبق فردياً، وعليه فإنه يحتاج لجهد أكبر من أى إجراء جمعى يتم استخدامه للتحقق من محك الاستبعاد، والذي يمثل أحد المحكات المركبة فى عملية انتقاء أو تعرف دوى صعوبات القراءة.

وهنا يشير إلى أن العملية التى تعبر عن هذا الإجراء يمثلها الشكل البيضاوى (٣-١)، أما العبة الناتجة بعد تمام تطبيق كامل إجراءات وأدوات هذا المحك سوف ينتج العينة التى يمثلها شبه المنحرف (٣-ج)، وهذه العينة سوف يكون من خصائص أمرادها أن أى تلميذ فيها ذكاؤه متوسط أو فوق المتوسط، ولا يعانى أى إعاقة أو قصور فى أى جانب من الجوانب التى تم ذكرها آنفاً.

٤- على القائم بعملية انتقاء دوى صعوبات القراءة وتعرفهم تطبيق اختبار فى القراءة، وهو ما يمثلها الإجراء (٤-ب) وهنا يوجد احتمالان، إما أن يكون اختبار القراءة الذى سيتم تطبيقه مرجح إلى محك، وإما أن يكون مرجع إلى معيار، وعلى أى من هذين الاختبارين سوف تكون العملية المقصودة هاهى تحديد مستوى العينة الناتجة من الإجراء السابق فى القراءة؛ وهى العملية التى تظهر فى النموذج من خلال الشكل البيضاوى (٤-١)،

وإذا لم يتوفر للقائم على عملية انتقاء دوى صعوبات القراءة اختبار فى القراءة مرجح إلى محك أو اختبار مرجح إلى معيار فإنه يمكنه استخدام المستوى التعليمى السابق ذكره.

وليصبح الناتج النهائى لهذه العملية والذي يمثلها شبه المنحرف (٤-ج) عينة

التلاميذ ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولا يعانون من أى قصور أو إعاقة من نواحى القصور أو الإعاقات التى سبق ذكرها، ومستوى كل تلميذ فى القراءة.

٥- فإذا كان اختبار القراءة مرجع لمحك فإن الأمر يستدعى العمل على المتوسط أو الأربعايات وفى هذا الإطار توجد الكثير من الانتقادات، أما إذا كان اختبار القراءة مرجع لمعيار فإن ذلك سوف يسهل على القائم على عملية انتقاء ذوي صعوبات التعلم وتعرفهم باستخدام أى معادلة من معادلات حساب التباين^(٥)، أما إذا ما تم اتباع استخدام المستوى التعليمى فى انتقاء ذوي صعوبات القراءة، فإنه فى هذا المستوى يستطيع الطفل أن يقرأ بصورة صحيحة ما سبته ٩٠٪ من الكلمات المختارة، وأن يجيب ما نسبته ٧٠٪ من أسئلة الفهم التى تقدم له، ويمثل هذا المستوى أحد أهم محكات الحكم على صعوبة القراءة لدى الطفل وتحديد مستواه

وحساب التباين بين التحصيل الفعل والتحصيـل المتوقـع -إذا ما تم استخدام اختبار فى القراءة مرجع لمعيار بعد الرجوع إلى الشروط العلمية لمقدار التباين الذى يعتد به طبقاً للعمر الزمى يمكن استخدام معادلة حساب التباين لماسة، وهى كثيرة، ولكل معادلة ما يدور حولها من الانتقادات والملاحظات العلمية، أما إذا لم يتوفر هذا النوع من الاختبارات فى القراءة فيمكن الالتجاء فى عملية التقييم على أسلوب أو طريقة المستوى التعليمى فى التقييم، أو استخدام طريقة الاختبار التحصيلى فى القراءة (اختبار مرجع لمحك)، وهنا توجد تفصيلات وأراء وانتقادات كثيرة.

وهذا الإجراء هو الذى يتمثل فى النموذج بالمثلث (٥-ب)، لتكون العملية المقصودة من وراء هذا الإجراء هو تحديد التلاميذ الذين يعانون من تباين بين تحصيلهم الفعل وتحصيلهم المتوقع، وهى العملية التى يمثلها الشكل البيضاوى (٥-أ)، لتكون النتيجة والمتمثلة فى النموذج شبه المحرف (٥-ج) هى عينة من التلاميذ تنقسم بالخصائص التالية:

(٥) لتعرف على هذه المعادلات راجع كتابنا "تشخيص صعوبات التعلم-٢٠١٠م" المنشور بمركز الفكر العربى، ٩٤ شارع عباس المطاف مدينة نصر، القاهرة، جمهورية مصر العربية

أ- ذكاء متوسط أو فوق المتوسط.

ب- لا يعانون من أية إعاقة أو قصور أو اضطراب انفعالي.

ج- يعانون من تباعد بين تحصيلهم الفعل والنتوقع.

٦- بعد ذلك يقوم الباحث بتطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل على العينة الناتجة من الإجراء السابق وذلك بعد أن تضاهل حجمها إلى حد كبير، الأمر الذي يوفر عليه الكثير من الوقت والجهد

وتطبيق مقياس وكسلر في هذه الحالة يتمثل في النموذج بالمثلث (٦-ب)، ويهدف الباحث من تطبيقه لتحقيق هدفين أولهما التحقق من أن هؤلاء التلاميذ من ذوي الذكاء المتوسط وفوق المتوسط بالفعل، وهو ما يمثل إجراء ثانيا مؤكدا للإجراء الذي تم في الخطوة الاستهلاكية لعملية الانتقاء والذي كان يهدف إلى المسح السريع، أما الهدف الثاني من وراء تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل هو استخدام الأداء على الاختبارات المرحية في المقياس للتحقق من وجود محك التباين الداخلي لدى كل تلميذ من تلاميذ العينة السابقة^(٥) وعليه، فإن العملية المستهدفة هنا هي التحقق من شرط التباين الداخلي، وهي العملية التي تتمثل في النموذج بالشكل البيضاوي (٦-أ)، ومن ثم تكون العينة الناتجة هي عينة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الهائية والتي يمثلها شبه المحرف (٦-ج) الموجود أقصى يسار النموذج من أسفل، وهذه العينة تنصف بالخصائص التالية

أ- ذكاء متوسط أو فوق المتوسط.

ب- لا يعانون من أية إعاقة أو قصور أو اضطراب انفعالي.

ج- يعانون من تباعد بين تحصيلهم الفعل والنتوقع.

د- يوجد لديهم تباعد داخلي.

(٥) لمعرفة كيف يتم تقدير التباين الداخلي باستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل راجع كتبنا تشخيص صعوبات التعلم الإجراءيات والأدوات (٢٠١٠)، المنشور بدار الفكر العربي (٩١ شارع عباس المغنلا - مدينة مصر - القاهرة)

وفي هذا الجانب، ونظرًا للخلاف الدائر حول هذا المحك، ما بين قائل بأنه محك ناتج عن التحليل النظري لأدبيات صعوبات التعلم، وأن نتائج الدراسات العملية تختلف حول حدوده وأهميته، نظرًا لما تقدم فإنه يمكن إلقاء هذا الإجراء، والاستعاضة عنه باستخدام طريقة المؤلف في قياس التساعد الداخلي من خلال استخدام نتائج تطبيق اختبار بندر جشطلت البصري الحركي، وفي هذا الجانب يتم تطبيق ست نطاقات من هذا الاختبار، وهي النطاقات الست التي تم تحديدها في بحث سابق لنا، والتي تعتمد على التقدير الكمي، وليس التقييم الكمي للأداء على الاختبار السابق الذكر

بعد استخدام طريقة المؤلف في قياس التساعد الداخلي باستخدام اختبار بندر جشطلت البصري الحركي، يقوم الخبير بقياس أداء الطفل على النطاقات الست في حالة الأداء من الذاكرة، بعدها مدة لا تقل عن أسبوعين يتم قياس أداء الطفل على النطاقات نفسها في حالة الأداء نسخًا، ثم يقوم بحساب التساعد بين الأداء من الذاكرة والأداء نسخًا باستخدام معادلة إريكسون، فإذا وجد تاعد قدره انحراف معياري واحد لصالح الأداء نسخًا فإن الطفل يعاني من تاعد داخلي

وهنا نود الإشارة إلى أننا لم نسهب لإيضاحًا وتفصيلًا لهذه الطريقة والمنطق العلمي والفلسفة الحاكمة التي قام على أساسها علميًا هذا الإجراء، وكيفية التطبيق وشروطه، والاحتياطات والإجراءات الاحترازية الواجب أخذها في الاعتبار أثناء التطبيق، وذلك لأن الطريقة قد تم نشرها تفصيليًا في كتابنا تشخيص صعوبات التعلم، وعليه فإن ذكرها تفصيليًا سوف يمثل تكرارًا يفدح في شحوصنا، مع ملاحظة أن أي تكرار في كتابنا ليس مقصودًا وقد يقع سهواً لكثرة مؤلفاتنا في مجال صعوبات التعلم.

لكن نود التنبيه إلى أن طريقتنا في قياس التساعد الداخلي باستخدام اختبار بندر جشطلت البصري الحركي يوفر على الباحث الكثير من الوقت والجهد والمال، وذلك لما هو آت.

أ- أن قياس التاعُد الداحل باستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل
يحتسب على القوائم بعملية التقييم استخدام تسعة اختبارات، وهو عدد من الاختبارات
يستغرق ما لا يقل عن ثلاث ساعات لكل طفل

ب- أن استخدام أى طرق أخرى بديلة كطارية إلبنوى للقدرات النفس لغوية
يتطلب تطبيق اثنا عشرة احترازاً، وهو ما يتطلب وقتاً لا يقل عن ساعتين بأى حال
من الأحوال.

ج- أن تطبيق بندر جشطلت في ظل الأداء من الذاكرة والأداء نسخاً على
البطاقات الست لا يستغرق بأى حال من الأحوال في المرتين زيادة عن خمس عشرة
دقيقة، ناهيك عن أنه قد تم تطبيقه عند تفعيل عمكات الاستبعاد تحت شرط السخ،
وبذا لم يتبق إلا تطبيقه تحت شرط الأداء من الذاكرة، هو ما يشير إلى كلفة زمنية
قدها سبع دقائق تقريباً.

د أن العكرة العلمية التي تكمن خلف استخدام مثل هذا الإجراء عوضاً عن
الإجراءات الأجنبية قد تم مرددها تفصيلاً في مؤلفاتنا السابقة، وهو ما يشير إلى أن
اختيارنا واحترازنا لها قام في ضوء ملتزمات المنهج العلمى، ولم يأت استخدامهما
طيشاً أو نزقاً

وابها- تشخيص سبب صعوبة القراءة في ضوء نموذج طيملز (١٩٦١) :

بعد أن تم التوصل إلى العينة النهائية لدوى صعوبات القراءة تبدأ مرحلة
التشخيص؛ حيث يتم في هذه العملية تحديد المهارات أو العمليات الفرعية التي يقع
فيها الفصور في القراءة والأسباب التي تكمن خلف هذا الفصور

ونظراً لأن أسباب الصعوبة تعد من الكثرة بمكان، لذا فإن الأمر قد يستدعى
من القائم على عملية التشخيص البحث في مجموعة من الأسباب العضوية أو
العصبية تحديداً، الأمر الذى يتطلب من القائم على هذه العملية أن يكون موسوعياً
وشمولياً في علمه وحرته بمجال صعوبات التعلم وأسبابها، فهو هنا مثلاً قد

يضطر لقراءة تقارير الأشعة، أو التحاليل الطبية لتحديد سبب الصعوبة، ففي إطار قراءة تقارير الأشعة الطبية كأشعة رسام للمخ الكهربائي^(٥) Electroence (EEO) phalograph، أو أشعة الانبعاث الپوزيتروني Positron Emission Tomography(PET)، أو أشعة الرنين المغناطیسی الوظيفی، Functional Magnetic Resonance Image(MRI)، ومثل هذه القراءات وتفعيل المستطی من فهمها، أو حتى الخلاصات النهائية لقراءة نتائج مثل هذه الأدوات التشخيصية تتطلب من القائم على عملية تشخيص الوقوف على علاقة الخلل كما تم تصويره بالوسائل التشخيصية السابقة أو إحداها بالصعوبة في القراءة، كما يجب أن يكون على علم ودراية طبية مثلاً بالمطقة الدماغية المصابة بالمعطب أو التلف ودورها في عملية التعلم والصعوبة في القراءة التي يمكن أن تقع في هذه العملية، فهو مثلاً يجب أن يعرف المسار العصبی للكلام في دماغ المستمع كي يحدد مثلاً سبب صعوبة الإدراك السمعی، أو سبب صعوبة فهم الكلام، كما يجب أيضاً على مسیبل المثال أن يعرف المسار العصبی للكلمة المقروءة في دماغ القارئ، وأن يعرف الدور الذي تؤديه كل منطقة في هذا المسار في عملية إدراك الكلام المقروء أو فهمه، حيث من المعروف أن التلف في منطقة القشرة البصرية ينتج عنه صعوبة في التعلم غير التلف الذي ينتج عنه إذا ما كان في التلافيف الراوية - Angular Gyrus، والأمراً كذلك إذا ما كان التلف يقع في غير هذا النوع من التلافيف.

كما أن التلف في منطقة هيريك يسبب صعوبة تختلف عنه إذا ما وقع التلف في منطقة مقدمة الحركة Pre motor Zone، أو منطقة بروكا، وهكذا الحال إذا ما كان التلف في الجسم الحاسی، أو في فص هرس البحر - Hippocampus، أو في منطقة

(٥) سوف يتم إعطاء فكرة عن هذه الأدوات التشخيصية في كتاب التدريب العملي على تشخيص الصعوبة في القراءة ولا سيما أداة POT، والمفكرة العلمية التي تقوم عليها هذه الأداة في التشخيص، وكيف يمكن قراءة نتائجها إذا واحة التشخيص في الصعوبة تقرير طبي أو فحص مراقق للمعالجة التي يتم عرضها عليه متضمناً نتائج هذه الأداة - إن شاء الله سبحانه وتعالى.

الحركة Motor Zone؛ حيث أن التلف في كل منطقة من المناطق السابقة وغيرها يتج عنه صعوبة تختلف عن الأخرى، وهو ما يترتب عليه نوع مختلف من الفروض التشخيصية، ونوع مختلف من العلاج سواء كان هذا العلاج طبياً يتم عن يد طبيب متخصص، أو علاج تعليمي ونفسى يتم عن يد خبير صعوبات التعلم

فضلاً عن أن بحث مجموعة الأسباب في هذا الإطار تتضمن معرفة واسعة بطبيعة النواقل العصبية، وأثر الخلل في وظيفتها على عملية التعلم والصعوبة التي يمكن أن تحدث. فالأسيتايل كولين سترير - Acetylcholine استرس إذا لم يتم تكثيره بصورة مناسبة داخل الخلية العصبية - Neurom بصورة مناسبة سوف يترتب على ذلك خللاً واضحاً في عملية الإدراك البصرى، ومن ثم سوف تكون هناك صعوبة تعلم ذات طبيعة خاصة تختلف عن غيرها إذا ما وقع الخلل العصبى في وظيفة الدوبامين - Dopamine كناقل عصبى آخر، وهكذا نجد تنوعاً وتبايناً شديداً عند دراسة مثل هذا المكون الفرعى ضمن المكون الكبير الخاص بالأسباب العضوية الطبية.

وريادة على ما تقدم نجد أن الأمر لا يقف عند هذا الحد، ففى هذا المجال يتم بحث ظاهرة الانتاد وطبيعة خلايا المخ، وطبيعة الباء التشريعى لهذا الجزء المهم من الجهاز العصبى المركزى Central Nervous System (CNS)

كما أن القائم على عملية التشخيص قد لا يجد سبباً يتعلق بأى من النواحي العضوية - الطبية، ومن ثم فإن عليه في هذه الحالة أن يبحث عن طبيعة وكفاءة العمليات النفسية لدى الطفل، أو أن يبحث في خصائص نموه من كافة النواحي والمجالات، أو أن يحاول جاهداً بحث طرق الطفل الوعية في معالجته وتجهيزه لمعلومات التى يتم تناولها، وهو الأمر الذى يستدعى من القائم على عملية التشخيص بحث العديد من العمليات الداخلية، بل وكفاءة ونوعية الإستراتيجيات التى يعتمد عليها الطفل في تعلمه.

وفي حالتها هـ، والمثثلة في صعوبة القراءة سوف يكون التركيز في التشخيص للدارسين في كليات الآداب والتربية على عمليات القراءة الفرعية وتحت الفرعية التي تمثل في عائلها متطلبات سابقة للقراءة الجيدة أو للقراءة بدون صعوبة

خاصة - الفرض التشخيصي - Diagnostic Hypothesis :

ليست قضية التشخيص كما أشار النموذج من السهولة والبساطة ممكن، بل هي عملية من التسوع والاتساع والشمول والخبرة والدربة والحنكة بمكان.

ولأنها سوف يتم صياغة الفرض التشخيصي أو العبارة التشخيصية، وهي عبارة قصيرة وحكيمة تشير إلى سبب الصعوبة، وهي العبارة التي سوف يتحدد في صحتها طبيعة العلاج ونوعه، وحالما يكون العرض التشخيصي صحيحا سوف يكون العلاج صحيحا إذا توفرت الشروط العلمية لمحتواه وأسلوب عرضه وتقديمه

فمثلا قد تكشف الاختبارات التشخيصية لكل عملية فرعية وتحت فرعية كما أشار إليها نموذجنا في عمليات القراءة عن أن الطفل يعاني من قصور على - سبيل المثال - في :

أ- التعرف الأورثو جرافي (الكتابي / الإملائي)؛ فيكون العرض التشخيصي كما يل "الطفل يعاني من صعوبة في التعرف الأورثو جرافي (الكتابي / الإملائي).

ب- التعرف الصوتي؛ فيكون الفرض التشخيصي كما يل، "الطفل يعاني من قصور في التعرف الصوتي" وهكذا.

خاصة - العلاج - Remediation :

تمثل مرحلة العلاج المرحلة النهائية في هذا النموذج، وهذه المرحلة تعد من المراحل التي تبنى على ما يسبقها من مراحل.

وبعض ما يحدد كفاءة هذه المرحلة دقة ما تم التوصل إليه في مرحلتى الانتقاء والتشخيص

ولا يكر متحصر في العلاج بأن نوع العلاج وطبيعته ومحتواه يتوقف على سبب الصعوبة وهو السبب المستخلص من مرحلة التشخيص.

ولذلك فإن نجاعة هذه المرحلة تتوقف على الكثير من العوامل منها:

أ- سعة مدارك وخبرة القائم على العلاج ومعرفة الواسعة بالمجال الطبي وكيفية العمل حلف للطبيب؛ لأن كل سبب طبي يستدعى نوعاً محدداً من الإجراءات والعلاجات الطبية والتي هي من اختصاص الطبيب، يليها الدور الذى يقوم به إحصائى صعوبات التعلم؛ حيث يهدف إليه تحديد محتوى وسوع وأسلوب عرض التدريبات العلاجية المعاونة للعلاج الطبي، لأن خبر الصعوبة سوف ينظر مثلاً في تقرير الفحص الطبي ثم يحدد نوع الصعوبة في ضوء السبب الطبي المرفق، ومن المعروف بداهة أن محتوى ونوع وأسلوب العلاج يختلف باختلاف منطقة التلف أو الخلل في الجهاز العصبي المركزى لدى الطفل ذو الصعوبة في القراءة.

ب - وعى وخبرة القائم على العلاج بأنواع البرامج العلاجية، وكيفية إجراء تكميل بينها، أو استخدام إحداها لأن البرامج العلاجية متنوعة إلى حد كبير فهناك البرامج التعويضية، والبرامج النمسية، والبرامج، العلاجية بها تتصمنه من أنواع وفيات متعددة، وهناك أيضاً برامج المساهج البديلة وبرايمع المساهج المعدلة.

ج - وعى وخبرة القائم على العلاج بمعرفة كيفية الوقوف على تحسن الطفل أثناء العلاج، بل ومتى يتوقف عن العلاج بعد تحديد محك الاستمرار أو الانتقال إلى نشاط علاجي آخر.

على أية حال، إننا في ضوء ما أوردناه في الجانب الخاص بالفرض التشخيصي، سوف يقوم الباحث أو المتدرب أو الخبير بتصميم برنامج علاجي لعلاج الفصو في التشفير الأورتوجرافي لو كان التشخيص والفرض التشخيصي قد كشف عن أن

القصور وقع فقط في هذه العملية، ولو كشفت مرحلة التشخيص، وما تم صياغته في العبارة التشخيصية عن أن القصور لدى الطفل يقع في عمليتي التشخيص الأورتوجرافي والتوليف الصوتي في آن واحد فإن القائم على العلاج سوف يقوم ببناء برنامج علاجي يتضمن نشاطين علاجيين، أحدهما لعلاج القصور في التشخيص الأورتوجرافي (الكتابي / الإملائي)، ونشاط آخر لعلاج القصور في التوليف الصوتي، أو نشاط علاجي يدمج في محتواه بين ناحيتي القصور.

الفصل الخامس

حول كيفية تشخيص صعوبات القراءة عملياً

أولاً. موسوعية خبرة وعلم القائم بالتشخيص

ثانياً: الأسباب المساعدة لصعوبات القراءة

ثالثاً: كيفية تشخيص صعوبات القراءة عملياً

أولاً موسوعية خيرة وهنم القائل بالتشخيص:

ذكرنا من قبل أنه بالنظر إلى نموذج سليمان (٢٠١١م) يتضح أنه يتضمن (٣) مراحل كى يتم التدريب الميدانى، هذه المراحل تتمثل فى:

١- مرحلة الانتقاء والتعرف فى هذه المرحلة يتم انتقاء ذوى صعوبات القراءة، وتتمثل هذه المرحلة فى النموذج ابتداء من الخطوات والإجراءات من (١) حتى (٦)، وهذه الخطوات والإجراءات كانت هدف الكتاب الأول والمعمون "التدريب الميدانى لانتقاء ذوى صعوبات التعلم وقد تناولنا فيه كل ما يتعلق بهذه المرحلة.

٢- المرحلة الثانية، هى مرحلة تشخيص صعوبة القراءة؛ أى أنها المرحلة التى نل مرحلة الانتقاء وتعرف ذوى صعوبة القراءة.

وقلنا فى كتابنا السابق بأنه لكى نعلم الفائدة، ويصحح التدريب أكثر إجراءات واقعية - قلنا - لابد من اختيار محتوى أو نوع محدد للصعوبة

وذكرنا بأننا مستخدم القراءة موطناً للصعوبة كى يتم التدريب العمل عليها

وبه بأن الإجراءات المتبعة فى إطار صعوبة القراءة سوف تكون هى ذاتها الخطوات والإجراءات الخاصة نفسها بانتقاء ذوى صعوبات التعلم فى أى صعوبة أخرى كالحساب مثلاً اللهم إلا تغييراً واحداً فى هذه الإجراءات ألا وهو استخدام اختبار لتقييم الصعوبة فى الحساب بدلاً من اختبارات تقييم فى القراءة، وهكذا فى بقية موطن ومحتويات الصعوبات الأخرى؛ إذا لا عرق إلا فى تغيير هذا الجانب فقط، والذى يتغير بتغير موطن الصعوبة.

واستكمالاً لعموم الفائدة فى التدريب الميدانى منوه بأن انتقاء ذوى صعوبات

التعلم في القراءة هنا كمثال لا يعنى مآى حال من الأحوال أننا شخصتنا صعوبة التعلم في القراءة، لا، إنما نعرفنا فقط على الأطفال الذين يوجدون داخل الفصل الدراسى العادى، أو الطفل الذى عرض عليك في عيادة صعوبات التعلم ولديه صعوبة في القراءة أو في تعلمها.

إذن، بعد الانتقاء تبدأ مرحلة التشخيص العلاجى، وهى مرحلة تنصب أهدافها على:

١- معرف السبب النوعى الدقيق والمحدد الذى سبب الصعوبة في القراءة التى اتخذناها هنا كمثال للتدريب.

٢- صياغة الفرض التشخيصى أو العسارة التشخيصية، وهى عبارة قصيرة ومحددة تعبر بصور قاطعة عن سبب الصعوبة، ويتكأ عليها كأساس في النظر لتكوين البرنامج وإعداد أفكاره، وأهدافه.

وطبقا لنموذج سليمان التشخيصى العلاخى (٢٠١١م) نجد أنه يتضمن العديد من الأسباب التى يمكن أن تكمن خلف الصعوبة هى صعوبة القراءة ها- ويوضحها الصندوق المستطيل أقصى يمين النموذج، والتى تشمل في الأسباب النوعية أو الدقيقة التى تخص النواحي الآتية:

١- الطيبة والعضوية.

٢- العمليات النفسية الأساسية.

٣- المهارات السابقة.

٤- تجهيز المعلومات.

٥- السرعة في القراءة وعملياتها أو مهاراتها العرعية.

٦- الأسباب المساعدة.

وتوضيحا لما تقدم، وتفصيلا لما ذكره القول بأن الخبير أو المتدرب يجب عليه بعد أن حدد الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة أن يفحص كل حالة على

حدة ليعرف سبب الصعوبة، وبصورة أكثر دقة يفحص كل حالة ليعرف السبب النوعي المستدف الذي سبب صعوبة القراءة

١-وها يجب على الحخير أو المتدرب أن يكون موسوعي العلم والمعرفة؛ إذ يجب عليه أن يكون لديه راد متخصص في النواحي الطبية والعصوية والعصبية.

لماذا؟

لأن سبب الصعوبة في القراءة يمكن أن يكون راجعاً إلى خلل في عمليات الكيمياء الحيوية، وهنا سوف يقرأ التقرير الطبي الوارد من جهة التحليل، ثم يحدد طبيعة العملية الحيوية التي بها خلل، ثم يحدد الأدوية اللازمة والإجراءات والمستلزمات الدوائية، سواء كان ذلك يخص الأدوية، أو جلسات الكهرباء أو أي بواحي علاجية أخرى، والتي تمثل اختصاصاً أصيلاً للمتخصصين في الطب العصوي وليس خريجيها كليات التربية والآداب لكن يبقى على المتخصصين والخبراء من المحصلين على درجاتهم العلمية من الكليتين الأخيرتين وممن يرجون تدريماً، أو تشخيصاً وعلاجاً ناجحاً ومتعمقاً أن يعرفوا أثر تلك الحالة الطبية التي تم تشخيصها على القصور التي تسببها في عملية القراءة، وهنا عندما يصل إلى هذا الرابط سوف يحدد بدقة طبيعة ومحتوى وأساليب العلاج الذي سيفيد منه الطفل متوازياً مع العلاج الطبي.

فهو أن تقرير الأشعة والتحليل الوارد إلى الطبيب العصوي أعاد بأن الطفل يعاني من خلل في كفاءة الدوبامين، أو الكولين ستيرير، وكليهما من النواقل العصبية، هنالك سيقوم الطبيب بوصف العقار العلاجي، لكن يبقى تحديد علاقة الخلل في هذا الناقل العصبي وصعوبة التعلم الناشئة، وأي خلل في العملية أو المهارة الفرعية داخل عملية القراءة ستصاب بقصور حتى يتم تحديد نوع البرنامج ومحتواه، وهكذا، مع كل سبب آخر ستحدده الأشعة والتحليل

إذن، نحن هنا أمام قراءة علمية متخصصة قد تكون بعيدة عن مرمى إعداد الحخير أو المتدرب العلمي كأولئك الذين يعدون علمياً في كليات التربية والآداب.

إن على أمثال هؤلاء أن يواصلوا الاتصال بالمعارف والتخصصات المختلفة التي تخرج عن إطار إعدادهم العلمي ، وهو الأمر الذي يستدعي جهداً متواصلًا من القراءة والاستزادة والتواصل مع المتخصصين في مجالات علمية أخرى، وهو ما يمثل واحدة من أهم الصعوبات للمتخصصين في مجال صعوبات التعلم، لأنه لا غنى عن الاطلاع والتواصل مع الآخرين.

٢- إذا لم يكس في تقرير الأشعة من ناحية الكيمياء الحيوية والعمليات الفسيولوجية الداخلية أى قصور في هذا الجانب، فإن الأمر قد يستدعي فحصًا للوحي العصبي وبخاصة ما يتعلق بها بالجهاز العصبي المركزي - Central Nervous System (CNS)، هو أحد الأسباب التي تطرح بقوة في تفسير أسباب الصعوبة على العموم، وأسباب صعوبة القراءة على الخصوص، هنالك سوف يتم الأخذ بعين الاعتبار النظر إلى المخ - Brain، والحبل الشوكي - Spinal Cord، والخلية العصبية - Neuron، والتاقل العصبي المسمى الكوليستيريز، و... إلخ

وفي هذا الإطار على الحخير والمتدرب معرفة المسار العصبي - Neuron Pathway التي تأخذ الكلمة المقروءة داخل المخ، ووظيفة كل منطقة داخل المسار الذي تأخذ الكلمة المقروءة في عملية القراءة وتعلمها، والأثر الظاهر أو القصور الذي سيظهر نتيجة وجود تلف في كل منطقة من مناطق مسار الكلمة التي يتم قراءتها

وفي هذا السياق فإنه على الحخير أن يعرف مثلاً أن من المناطق بالمخ التي يشملها المسار القرائي منطقة القشرة البصرية - Visual Cortex، التلافيف المحية وبخاصة التلافيف الزاوية - Angular Gyrus، والسوبرامارجينال - Supramarginal Gyrus، ومنطقة فيرنك، والجسم الحائى أو الثنى - Corpus Callsom والحزيرة - Insula، ومنطقة بروكا - Broca's Zone، ومنطقة مقدمة الحركة - Premotor Zone، ومنطقة الحركة - Motor Zone، غير متاسى المنطقة المسنولة عن الذاكرة السمعية التتابعية - Auditory Sequential Memory، وهكذا

وعليه أيضًا أن يكون على علم ووعى بها تسببه كل منطقة من هذه المناطق

وغيرها في إظهار الطفل لصعوبة بعضها في عملية أو مهارة ما من عمليات أو مهارات القراءة، وموع البرنامج المناسب ومحتواه اللازم لعلاج القصور الوعسي الظاهر في عملية القراءة، كل هذا بعد أن يصف الطبيب الدواء والإجراءات الطبية المناسبة للعلاج.

أيضاً يجب أن يعرف الخبير أو المتدرب بأن عدم الكفاءة في تكسير الناقص العصبي سوف يظهر أثره في صعوبة معينة داخل عملية القراءة، كما عليه أن يكون على علم بظاهرة الانتهاز العصبي الناتج وما يسببه من صعوبات، وكيف يحدد البرنامج المناسب للعلاج.

إذن، نحن في التشخيص أمام متطلبات كثيرة للمتخصص في مجال الصعوبة.

٣- يجب على الخبير أو المتدرب إذا لم يجد أي من الأسباب السابقة أن يقوم بمحصر الدلائل الأخرى التي يمكن أن تسبب صعوبة القراءة.

٤- من الدلائل الأخرى التي سوف يستلزم حير الصعوبة أو المتدرب لمحصها القصور في أي عملية من العمليات النفسية الأساسية كالانتباه والإدراك والذاكرة، لكن في إطار طبيعة القراءة ومحتواها، وليس الانتباه والإدراك والذاكرة بعام، لماذا؟

لأن الانتباه أو الإدراك أو الذاكرة تتأثر كل عملية منهم بمحتوى وطبيعة التأثيرات، فقد يكون الطفل جيداً في الانتباه للمثيرات الشكلية أو العددية أو المصورة لكنه يعاني من قصور في الانتباه للحروف أو الألفاظ المتطوقة، والأمور كذلك فيما يخص الإدراك والذاكرة.

إذن، ليس بالضرورة أن يكون الطفل ذا الصعوبة في التعلم يعاني من قصور في الانتباه ككل أو الإدراك ككل أو الذاكرة ككل.

٥- إذا لم يجد الخبير أو المتدرب أي قصور في النواحي والمجالات المتقدمة فعليه الآن أن يقوم بمحصر كفاءة العمليات أو المهارات السابقة والمتطلبية لتقييم عملية القراءة والتي تمثل واحداً من أهم الجوانب المهمة في الصعوبات اللاحقة؛ لأنه قد

يكون القصور في مثل هذه المهارات التي تشمل متطلبات سابقة هي السبب في صعوبة القراءة.

وها نود الإشارة بأن هذه المتطلبات السابقة بالإضافة إلى العمليات النصية الأساسية تمثل الجانب الأكبر من الصعوبات النهائية، والتي من الديهي أنها تسبب الصعوبة الأكاديمية، هذا إن جاز لنا أن نسمى صعوبة القراءة صعوبة أكاديمية! لأن هناك من التصنيفات من يضعها ضمن الصعوبات النهائية الثانوية.

على أية حال، بعض النظر عن جدول تصنيف صعوبة القراءة ضمن الصعوبات الأكاديمية أو الصعوبات النهائية الثانوية، ومتى نضعها ضمن الصعوبات النهائية، ومتى نضعها ضمن الصعوبات الأكاديمية. بغض النظر عما تقدم لأنه ليس موضوعنا الآن، إنما أمام بحث ماهية المهارات السابقة والتي يمكن أن تسبب الصعوبة؟

وقبل الإجابة على هذا نود الإشارة مؤكدين بأن هناك زعم خاطئ بأن الصعوبات النهائية متمثلة في صعوبات الانتباه والذاكرة والتفكير هي التي تسبب صعوبة التعلم الأكاديمية.

لماذا؟

لأنه لو كان هذا القول صائبًا لكانت جميع الصعوبات الأكاديمية ذات أصل واحد في التسبب؛ أي لكانت أسباب صعوبة القراءة هي ذاتها أسباب صعوبة الكتابة، هي ذاتها أسباب صعوبة فهم اللغة المسموعة، وفي الوقت ذاته هي أسباب صعوبة الحساب، وهذا قول لا يستقيم وأبسط قواعد المنطق العلمي.

أيضًا لو كان القول المتقدم صحيحًا لكان نوع واحد من الراجع، وذات محتوى واحد، وطبيعة واحدة يصلح لعلاج أي صعوبة مهما احتلمت طبيعتها ومحتواها؛ أي لكان برنامجًا في علاج اضطراب الانتباه، إذا كان اضطراب الانتباه هو مسبب الصعوبة يكفي لعلاج أي نوع من أنواع الصعوبات المتقدمة

فهل هذا منطقي؟

هل هذا يستقيم مع الفطرة والسليقة العلمية السليمة؟

هل هذا يستقيم مع الفكرة القائلة بأن المتطلبات السابقة تختلف باختلاف نوع الصعوبة؟

هل المتطلبات السابقة للقراءة هي ذاتها المتطلبات السابقة للكتابة، وهي هي المتطلبات السابقة للاستماع، وهي هي المتطلبات السابقة للحساب؟

أعتقد أن الأمر ليس في حاجة إلى إجابة؟!!!!

ولكي أوضح خطأ هذه الفكرة سوف أضرب لك مثالاً

هـب أن مريضاً يعاني من اصفرار في بياض العين، فسيأفكر الطبيب لأول وهلة عند فحص المريض إكتليبكيا؟

في البداية سوف يصرف تفكير الطبيب لأول وهلة في فحص الكبد، واضعاً في تفكيره احتمالات كثيرة لأن يكون هناك عطب ما في كبد الحالة التي يفحصها.

وبالمحص الإكتليبكيا سوف يصرف تفكير الطبيب إلى عدد من الاحتمالات تحصى الكبد منها:

أ- وجود عطب في المرارة وهنا توجد احتمالات متعددة سوف يختلف علاجها في ضوء كل احتمال، ومن هذه الاحتمالات:

- وجود حصوة في المرارة.

- تعانى المرارة من التهاب (خفيف، أو متوسط، أو شديد، أو مزمن).

- انسداد في بعض أو كل القنوات المرارية.

- أسباب أخرى.

ب- كثرة الدهون بالكبد و/ أو حوله.

ج- تليف جزئي أو كبير.

د- الإصابة بالتهاب كبدي وبائي نتيجة الإصابة بفيروس (A) أو (C) أو (B) ،

أو . الخ

هـ- التهاب العدة الكبدية ذاتها، وشدة هذا الالتهاب.

و- اسداد القنوات المرارية داخل الكبد

والآن دعني أسألك وأنت غير متخصص:

- هل يصلح الليجالون - Legalon ، أو السيالرين - Simalan لعلاج كل

الحالات المتقدمة؟

هل يصلح الإنترفيرون - Interferon لعلاج كل الحالات المتقدمة؟

أعتقد أنه يصبح من الغباء أو الهلادة العلمية والطبية أن يقال أن أى مما تقدم

يصلح لكل الحالات السابقة.

إذن، مادام العلاج يختلف باختلاف السبب، فليماذا إذا لا يختلف علاج صعوبة

القراءة باختلاف السبب مادام أسباب صعوبة القراءة كثيرة ومتنوعة وأسباب

صعوبة الحساب تختلف باختلاف نوع الصعوبة؟

إسألو اعتبرنا القراءة كعملية كبرى تقابل مرض الكبد كما ورد به عليه، وأن هناك

أسباباً متعددة يمكن أن تكون هي التي سببت مرض الكبد وما صاحبه من عرص

الصرع الظاهر، وأن الأسباب المستدقة والنوعية والفرعية لمرض الكبد كانت

مختلفة، إذن فمن المنطقي أن يكون العلاج مختلفاً طبقاً للسبب، وهكذا تكون القراءة

كعملية كبرى لها أسباب متنوعة ومختلفة، ومن ثم يجب أن يكون العلاج مختلفاً

باختلاف السبب، نتيجة منطقية.

وعليه، مادام من باب المنطقي أن يختلف العلاج باختلاف سبب صعوبة القراءة

فيصبح من باب البدهي أن علاج صعوبة الكتابة سوف يختلف عن علاج صعوبة

القراءة، وعلاج الأخيرة وما يسبقها سوف يختلف عن علاج صعوبة الاستماع أو

صعوبة الحساب وهكذا.

إذن، القول بتوحد السبب من زاوية الصعوبات النهائية منها احتلمت الصعوبة

أمر هراء ولا يستقيم وأبسط أمجديات المنهج العلمي، كما لا يستقيم وأسط

بنهيات العلاج.

٦- إن المهارات السابقة أو المتطلبات السابقة باعتبارها أحد أهم حواصِب ومكونات الصعوبات النهائية تختلف باختلاف نوع الصعوبة، لذا يجب على الخبير أو المدرب العلم بذلك وهو يقوم بعملية التشخيص.

فالمهارات التي تمثل متطلبات سابقة في الحساب نجد منها:

- التآزر الحركي.

- التآزر البصري- الحركي.

- الذاكرة البصرية المكانية.

الإدراك العرَاعي لأن الأعداد يختلف معناها باختلاف وضعها في العرَاع.

- الانتباه والإدراك البصري بعمامة للأشكال والأعداد مدى، ومدة، وتركيب.

- العد

- التسلسل والتعاقب.

- معنى الرموز ومدلولاتها المنطقية.

- الجمع والطرح والضرب والقسمة.

- متطلبات أخرى.

فما هي إذن المهارات التي تمثل متطلبات سابقة للقراءة؟

هذا سوف نوضح هذه المهارات التي تمثل متطلبات سابقة حتى نعلم بأن الصعوبات النهائية تختلف باختلاف نوع الصعوبة التي يعاني منها الطفل. ومن ثم، لا يصلح أن تكون الأسباب النهائية للصعوبة الأكاديمية متحدة فيما يذكر في هذا المجال، وكما يذكر المتعلمون من غير المتخصصين، وعليه يجب أن تختلف البرامج العلاجية من صعوبة إلى أخرى.

وللإجابة على السؤال المتقدم حتى نؤخذ في الاعتبار يمكن الإشارة إلى أن من أهم هذه المهارات أو العمليات طبقاً لنموذج المؤلف في عمليات القراءة تمثل في:

- التشفير الأورثوگرافى أو الكتابة - Graphic or Ortnographic Encoding -

التشفير الفونيمى أو الصوتى - Phonemic Encoding.

- التوليف الصوتى - Sound Blending.

- التحليل الصوتى - Sound analysis.

- التشفير السيمانتي (المعنى) - Semantic Encoding.

- دمج الشفرات والعمليات السابقة ومسحها أنيا.

- تجهيز القرار المعجمى - Lexical Decision Processing.

- إصدار القرار المعجمى.

- السرعة فى إجراء العمليات السابقة.

- أخرى *

بعد ما تقدم يمكننا الحكم مرتاحين بأن المهارات التى تشمل متطلبات سابقة،
والتي تمثل أحد أهم جوانب صعوبات التعلم النهائية تختلف باختلاف نوع
الصعوبة، ومن ثم لا يصلح أن تكون صعوبات التعلم النهائية واحدة مهما اختلف
نوع الصعوبة، وعليه لابد أن تختلف البرامج العلاجية فيما بينها باختلاف نوع
الصعوبة.

٧- إذا تم فحص الأسباب السابقة ولم نجد أى قصور فيها ينقص ما تقدم ويجب
عليك كحير أو متدرب أن تقوم بفحص دقيق لأسلوب أو طريقة أو استراتيجيات
معالجة المعلومات ومستوى معالجتها التى يتبعها الطفل فى معالجة وتناول
المعلومات التى يقرأها .

وهنا نود الإشارة إلى أن البحث فى طريقة الطفل فى تجهيز المعلومات ليس من
السهولة كما كان وذلك للأسباب الآتية:

• لعدم ثبات هذا الجانب راجع مؤلفاتنا السابقة

سيكولوجية اللغة والطفل (٢٠١٠م) الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربى

صعوبات فهم اللغة ما هيها واستراتيجياتها، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربى

أ- أن الإستراتيجيات تمثل تكوينات فرضية

ب- أنها تمثل أسلوبًا وتفضيلًا شخصيًا يختلف باختلاف الفرد.

ج- تختلف الإستراتيجيات التي يتبعها الفرد باختلاف طبيعة ونوع ومحتوى ما يقرأه.

د- قد تتنوع الإستراتيجيات لدى الفرد حتى مع توحيد نوع ومحتوى ما يقرأه.

هـ- أن الوقوف على الإستراتيجية التي اتبناها الفرد تتوقف على كفاءة وحسن وجودة القائم على تحليل البروتوكول المأخوذ من الفرد

و- أن الوقوف على الإستراتيجية التي اتبناها الفرد يختلف تسميتها من قائم بتحليل البروتوكول إلى آخر.

ز- أن هناك صعوبة بالغة في أن يعبر الطفل عن الطريقة التي اتبناها أثناء أدائه للمهمة؛ لأنه من المعروف علميًا بأن الأطفال تتصوق لديهم القدرة الاستيعابية على القدرة التعبيرية، ومن ثم فإنهم قد لا يبيدزون التعبير عما يحول بداخلهم، أو التعبير عن كيفية تفكيرهم، أو الخطوات التي اتبعوها أثناء إنجازهم للمهمة القرائية التي أوكلت إليهم في ضوء ما هو مطلوب منهم من استجابة.

ح- على الحفير أو المتدرب أن يكون ملتمًا بعدد كبير جدًا من الإستراتيجيات التي تتسم بالكفاءة في عملية القراءة، كما عليه في الوقت نفسه أن يكون على دراية بعدد كبير جدًا من الإستراتيجيات التي تتسم بالقصور ويتبعها بعض الأفراد ذوي الصعوبة.

ط- أخرى

ثانيًا: الأسباب المساعدة لصعوبات القراءة؛

٩- الأسباب المساعدة: لأن مجال صعوبات التعلم مجال متفرد من بقية المجالات، ومن نواحي تفرده هو أن أسباب الصعوبة تقع داخل الطفل، وما يقع خارجه من نواحي قصور أو حرمان أو معوقات أو أسباب أو عوامل إسمها نخص

أسانا ثلثات الأخرى غير القادرة على التعلم بصورة مناسبة، أو الفئات التي يتخلف أفرادها دراسياً عن أقرانهم داخل الصف الدراسي عن يكافئهم في العمر الزمني والدكاء، مثل هذه العوامل إنها تمثل عوامل مساعدة تجعل بالصعوبة أو تزيد من حدتها، ولكنها ليست سبباً لها.

وفي إطار بحث العوامل المساعدة فإنه يتوجب على الخبير بحث العديد من العوامل الخارجية المساعدة في ظهور الصعوبة، أو التعميل بظهورها، أو زيادة حدتها.

ومن هذه العوامل للمساعدة

أ- المشكلات الأسرية - Family Problems وهنا يتطلب من الخبير الاستعانة بدوى الخبرة في المجال كالاستعانة بالإحصائي الاجتماعي لعمل بحث اجتماعي حول طبيعة العلاقة الأسرية بين الأب والأم والإخوة ليرى ما إذا كانت هناك مشكلات أو خلافات أسرية متكررة بين الزوجين، ومعدل تكرارها وشدها وحدتها.

أيضاً على الخبير أن يبحث طبيعة العلاقة بين الوالدين في تفاعلها ومعاملتها لإخوة الطفل، ليرى ما إذا كان هناك علاقة تعصّل لبعض الإخوة عليه، أو أن أحد الوالدين يؤدي الطفل بدنياً، أو معوياً، أو لفظياً، وطبيعة هذا الإيذاء وتكراره، وحدته.

كما عليه أيضاً أن يهر بعين الفاحص والمدقق الأريب ما إذا كان أحد الوالدين أو كليهما يريد زيادة مبالغ فيها في تدليل الطفل إلى الحد الذي يجعل الخبير على الغارب لدى الطفل دون النظر إلى تربية المسئولية لديه في أداء ما يوكل إلى الطفل من مهام وواجبات مدرسية.

إن الخبير هنا مطالب بإجراء بحث أسري شامل إما بذاته أو عن طريق الإحصائي الاجتماعي، والآخر هو الأوفق والأليق، وإن كان لا يحلو الأمر من

مشاركة خبر الصعوبة للإحصائي الاجتماعي في توجيهه للتركيز في بحثه على نقاط معينة ليقطعها بالبحث الشامل والمتعمق.

ب- الاضطرابات الانفعالية - Emotional Disturbance: تنص التعريفات الدولية ويحاصه تعريف الهيئة الاستشارية للأطفال المعاقين التابع لمكتب التربية الأمريكية الصادر بالقوانين ٩١ / ٢٣٠ لسنة (١٩٦٨م)، ٩٤ / ١٤٢ لسنة (١٩٧٧م)، ١٠٨ / ٤٦٦ لسنة (٢٠٠٤م) وتعديلاتها، وكذلك تعريف الرابطة الوطنية للأطفال ذوي صعوبات التعلم الصادر في السنوات (١٩٨١م) و (١٩٨٨م)، و (١٩٩٠م) والتعديلات اللاحقة، وكذلك تعريف الجمعية الأمريكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وعالية التعريفات الدولية الأخرى الدائرة في المجال، وتعريف سليمان (٢٠١١م) - جميعها تنص - على أن الاضطرابات الانفعالية ليست سبباً لصعوبة التعلم، ومن هنا فإنه على خبير صعوبة التعلم الذي سيوكل إليه أمر التشخيص والعلاج الاستعانة بالإحصائي النفسي الواقع بالمؤسسة التعليمية التي يوجد بها الطفل ليشث من طبيعة الجوانب الانفعالية والوجدانية لدى الطفل، وطبيعة ثباته الانفعالي، وحدة التوتر النفسي والقلق النفسي لديه، ومدى مناسبة استجابته نوعاً وحدة وشدة وتكراراً فيما يواجهه من مواقف ومشكلات، وما يخص هذا الجانب في تفاعلاته مع زملائه والأقران.

ج- الحرمان الثقافي - Culture Deprivation: من الثابت والمعلوم استفاة واستلهاماً لأجديات مجال صعوبات التعلم، واستقراء، ولو حتى عابراً للتعريفات الدولية الخاصة بصعوبات التعلم يجد دون إمعان نظر أو إجهاد عقل أن الحرمان الثقافي ليس سبباً لصعوبة التعلم، إنما هو طبقاً لنموذجنا التشخيصي العلاجي يعتبر من العوامل المساعدة التي قد تكرر بظهور الصعوبة أو تزيد من حدتها أو آثارها.

والحرمان الثقافي يعد من التعبيرات الشائكة والتي قد تغيب ما هيئها عن الكثيرين، وحتى عن بعض المتخصصين في المجال وبخاصة ممن أصيبوا بعجلة النظر والاعتبار، أو أولئك الذي يرغبون الواحد منهم انتساباً للمجال كي يطعم من

خلاله !!! أو غير المتخصصين الذين طوفوا في المجال طواف المتجمل راعياً الوصول إلى قصر إحاطته الكثير من الدهاليز والشعاب المتحورة والمتكسرة ، وليس كثرة الدهاليز والشعاب تؤخر رؤيا القصر عن الزائر العجول !!!

إن الحرمان الثقافي يقع وتقع الذى لا يفتك من الأغلال والقيود إذا ما كان الطفل يعيش في بيئة تعتقد الحدا الأدمى من مقومات الحياة، إلى الحدا الذى يجعل بيئته لا تؤمر له الحدا الأدمى من الإثارة والمشاغلة والمشاكسة والتثنيه !!!

كما يتحقق الحرمان الثقافى حالما انتقل الطفل إلى تعليم بلسان غير لسانه الذى تربى عليه وتعلم به . إنها حالة من تغير لغة التعليم مخالفاً لما اعتاد وتعلم بها من قبل ، تماماً كما يحدث إذا كان هناك طفل قد تلقى تعليمه باللغة العربية هداً من السنوات مثلاً ، ثم شاءت الأقدار أن ينتقل إلى بيئة تعليمية لغة التعليم فيها باللغة الإنجليزية أو العكس .

إن الطفل الذى سبته الأقدار وحده حفظه العاثر أن يواجه هده الحالة ثم نعثر دراسياً . أو تحصن تحصيناً ولم يساير أقرانه من العمر الرمنى نفسه ونسبة الذكاء في التحصيل الدراسى فإنه لا يعد من تعداد صعوبات التعلم إنها يعد من المتأخرين دراسياً - Achievement Retardation .

د - نقص الفرصة للتعلم - Learning Disadvantage نقص الفرصة للتعلم واحد من أهم المتغيرات التى أكدت التعريفات الدولية وأديبات المجال على أنه ليس سبباً لصعوبة التعلم ؛ لأن سبب الصعوبة دائماً ما يقع داخل الطفل ، بينما نقص الفرصة للتعلم متغير يقع خارج الطفل فلا داع إذن أن يقال بأن هذا المتغير سبباً لصعوبة التعلم ، إنه سبب للتخلف الدراسى - Achievement Backward ، أو سبب للتأخر الدراسى لكنه ليس سبباً لصعوبة التعلم

إن هذا المتغير قد ورد ذكر استيعاده من أن يكون سبباً لصعوبة التعلم في العديد من التعريفات الدولية وبخاصة تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين التابع لمكتب التربية الأمريكى المنوه عنه آنفاً ، وكذلك تعريفنا سنة (٢٠١١م) ، وهو

يعد لدينا عاملاً من العوامل المساعدة على التفكير بظهور الصعوبة أو زيادة شدتها وحدتها.

وحالة نقص الفرصة للتعليم حتى يوفق الذى سيجرى محته حول الطفل تلزمه بحث الحالات التى بها يتحقق وقوع هذا التأثير

ومن هذه الحالات أن يجبر ولي الأمر ابنه على الغياب كى يساعده مثلاً فى أداء بعض الأعمال، أو أن يتغيب الطفل من المدرسة تعميماً كثيراً كأن يكثر من الهروب من المدرسة.

ولعل صياغة الكثرة والفلة هنا يعد من المحركات التى يختلف عليها، وإن كنا نرى بأنه يمكن اللجوء إلى عدد مرات الغياب التى تؤدي إلى الفصل من الدراسة، مع الأخذ فى الاعتبار توزيع إجمالى هذا العدد على فترات رمية للوقوف على صياغة نقص الفرصة للتعليم، كأن يوزع عدد مرات الغياب الموحى للفصل على الأشهر، ليم تحديده نصيب كل شهر، وكل أسبوع. وعليه، فإن الزيادة عن الحد السانج عن نصيب كل فترة يجعل متغير نقص الفرصة للتعليم متحقق الوقوع

وقد حاول المؤلف إيجاد محك إجرائى فى هذا المجال فوجد تبايناً كبيراً، لكن سحت التراث العالمى وجد ما يقترن من هذا المحك، وإن كان ليس هو بالتمام كما ذكرنا هنا، لكن إن هذا واحداً من أهم الصعوبات البحثية التى تواجه الدالف للمجال، وإن كان لديك عريى القارئ ما تراه مناسباً غير الذى قلت فعلمنى وسأكون لك من الشاكرين الحامدين.

ويرى البعض - ونحن نؤيدهم - بأن حالة نقص الفرصة للتعليم يتحقق وقوعها إذا كان معلم الطفل غير كفء، ويتم بالرداءة فى التدريس، أو يكثر غيابه وإهماله، ولا مبالاته، ومن هنا فلا بد من ضابط لبحث هذا الجانب وصبطه إجرائياً

ه- القصور الاقتصادى أو الفقر Economic Disadvantage: يرد هذا المتغير فى تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين التابع لمكتب التربية الأمريكى المنوه عنه سابقاً، وكذلك العديد من التعريفات الدولية الأخرى، وتعريف

سليمان (٢٠١١م) - يرد هكذا وأن الصعوبة في التعلم لا ترجع إلى الـ Economic Disadvantage، وقد عر على فهمها فهماً إجرائياً، فيما المقصود بالمعيب الاقتصادية؟

مفهوم أنظر إليه فأخاله عاماً وضبطه إجرائياً بمحتاج وجهة نظر. ولفهمه وضبطه إجرائياً فإن الأمر يتوجب النظر في الدراسات الأحسية، فوجدته يضبط عن طريق الاعتبار لدخل الأسرة، وما إذا كان هذا الدخل مورعاً على عدد أفراد الأسرة يخفف عن الحد أو الحمل المعالي ودراسات أخرى تنظر إلى الحد أو العمل الوطني، ولأمر شائك لضبط هذا المتغير، وإن كان ضبط هذا المتغير ومراءى يعادل كلمة الفقر، ومن ثم فإن ضبطه إجرائياً يتوجب على الإحصائي الاجتماعي الذي يتعاون مع خبير الصعوبة أن يتألى في بحثه ليقف على حقيقة ما إذا كانت حالة الأسرة مادياً تجعلهم في عور دائم أو عوز في غالب الأحوال، وهو أمر يستطيع الإحصائي الاجتماعي استجلاته بحث السياق الاجتماعي، وحالة المسكن الذي تحيا فيه الأسرة، ووظيفة الوالدين، ودخله الشهري

على أية حال، إن ضبط هذا الأمر إجرائياً فيه أكثر من وجهة نظر، وكل واحدة منها حذيرة بالاحترام والتقدير والتوقير والاعتبار!!!

و الإعاقة الحركية أو البدنية واعتلال الصحة العامة، والإعاقة البصرية أو الإعاقة السمعية في هذا الجانب يجب أن يتأكد خبير الصعوبة بعد الاستعانة بمن يرى بأن الطفل لا يعاني أي مما تقدم، وإلا اعتبر حالة أخرى غير حالة صعوبة التعلم، واحكم هذا ليس حكماً إياها هو حكم أدبيات المجال، وحكم التعريفات الدولية، والتي تنصف من يعاني واحدة مما تقدم إما حالة تأخر دراسي أو تخلف دراسي أو مشكلات تعلم - Learning Problems، وهكذا

١٠ - إذا قمت كخبير أو متدرب في التربية الميدانية بعحص كل ما تقدم ولم تجد أي قصور في الجواب والنواحي المتقدمة فإن الأمر يتطلب منك البحث في السرعة في القراءة وعملياتها أو مهاراتها الفرعية. والسرعة كعملية ومتطلب نهائي يشمل

أحد أهم المتطلبات السابقة، وهي عملية لا تهدف إلى اهتماماً في الكتابات التي دارت حول تشخيص صعوبة القراءة رغم أهميتها البالغة كي تتم عملية القراءة بكفاءة واقتدار.

لكن يبقى سؤال

ما السرعة المثالية للقراءة؟

ومادا يحدث لو لم تتم عملية القراءة بالسرعة المثالية أو قريباً منها؟
وللإجابة على هذين السؤالين يمكن القول:

القراءة عملية معرفية مركبة، تتكون من مجموعة كثيرة من المهارات أو العمليات (بحسب ما ترى نظرية تجهيز المعلومات)، هذه العمليات يجب أن تتم بسرعة مناسبة حتى يتم الفهم بصورة صحيحة.

وتعتمد خلاصات استقصاء المؤلف في هذا المجال بأن السرعة المثالية التي ينتجم عنها فهمها بصورة مناسبة أو إن شئت قل بصورة سليمة، هي أن مدة قراءة الحرف لا يتعدى ١/٤ ثانية، أي أن الكلمة المكونة من أربعة أحرف تبلغ السرعة المثالية لقراءتها ثانية واحدة.

ولكن ماذا يحدث إذا لم تتم عملية القراءة بالسرعة المناسبة؟

وهذا هو السؤال الثاني الوارد آنفاً؟

وللإجابة على هذا السؤال نعتمد نتائج البحوث في إطار نظرية تجهيز المعلومات، وبخاصة ما يسمى بهاذج تدفق المعلومات داخل العقل البشري، وهي النتائج التي تشير إلى أن البطء في التجهيز يؤدي إلى وجود صعوبتين للفهم أولهما:

١- أن البطء يؤدي إلى تشتت الانتباه.

٢- تحلل المعلومات المستدحلة وانققاد جزء منها

٣- حدوث حالة من التداخل المعرفي - Cognitive Interference.

ثالثاً: كيفية تشفير صعوبات القراءة عملياً:

بالنظر إلى نموذج سيليان (٢٠١١م) في عمليات القراءة يمكننا القول بأن عمليات القراءة طقفاً لما ورد بالنموذج تمثل فيها هوأت.

١- التشفير الأورثوجرافي (الإملائي / الكتابي):

عملية التشفير الأورثوجرافي (الإملائي / الكتابي): هي إحدى العمليات تحت تحت الفرعية المستدة التي يجب أن تتم بصورة آلية عند القراءة

وهي عملية - تحت تحت فرعية - يعتمد من خلالها القارئ - طبعاً أو كبيراً - للوصول إلى الفروق المميزة بين الحرف وماعده من الأحرف المجاورة وبخاصة الأحرف المشابهة له سرعة فائقة ودقة متناهية لا يمكن ملاحظتها، وهو ما يشار إليها في أدبيات القراءة بالسرعة المؤتمتة أو اللاشعورية

ومن الحدير بالذكر بأن التأخر في تنفيذ هذه العملية يؤدي إلى تشتت الانتباه، وصياح العديد من الأحرف من الإستدخال، أو الاستدخال المشوه لها، وهو ما يؤثر بالنسبة في الوصول إلى تعرف الكلمة إدراكياً، أو تعرف معناه، علماً بأن هذه العملية لا تتم بمعزل عن عملية التشفير الصوتي، وإنما فصلها جاء لأن الجزء الأكبر من العملية الإدراكية تقوم على الناحية البصرية أكبر مما تقوم على العملية الصوتية التي غالباً ما تتم عن طريق الهمس الداخلى إذا كانت القراءة صامتة، وتتم بصوت مسموع إذا ماكانت القراءة تتم جهرياً، زد على ما تقدم بأن الفصل هنا يرجع أيضاً للتفضييات الدراسية والبحث.

ومن المعروف أن هناك العديد من الطرق التي يمكن أن تستخدم لقياس الكفاءة أو الصعوبة في هذه العملية ويضمن الأفكار التي تستخدم في هذا الإطار بالإضافة لما تم طرحه من أفكار على طول الكتاب، العديد من المهام منها مثلاً أن يتم عرض مثير يتمثل في حرف، ثم تعرض مجموعة من الأحرف إما للحرف نفسه ولكن

بشكل كتابي مختلف، أو مجموعة من شكل الحرف نفسه مع أحرف أخرى تشابه معه، ثم يطلب من الطفل أن يميز الحرف المطابق كتابياً للحرف المثير، كما في المثال التالي



أو بتغيير نوع الخطوط هكذا:



وفي مثل هذه المهمة يتطلب القياس استخدام برنامج العرض المناسب على جهاز الكمبيوتر، حيث يتم عرض كل مجموعة تسلسلياً بسرعة لا تزيد عن ثانية، وذلك باعتبار أن السرعة المثالية لكل أربعة أحرف ثانية واحدة

ويعتبر الطفل يعاني من صعوبة في هذا المجال إذا ما تم تثبيت مدة العرض في ثانية واحدة لكل مجموعة إذا قلت دقة الأداء عن ٧٥٪

كما يعتبر الطفل يعاني من صعوبة في التجهيز الإملائي / الكتابي إذا ما استغرق مدة أدائه للمهمة أكثر من ثانية لكل مجموعة من مجموعات القياس والتي تظهر المفردات أدائه شكل المجموعات التي تقيس هذه العملية

الاختيارات

الحرف الكثير

هـ	هـ	هـ	هـ	:	هـ
س	س	س	س	:	س
غ	غ	غ	غ	:	غ

كما يمكن قياس العملية نفسها باستخدام العكسة نفسها ولكن بساء مهمة تتضمن مجموعات من أحرف، يتراوح عدد الأحرف في المجموعة من أربعة إلى ستة أحرف

وعندما تكون المجموعة مكونة من أربعة أحرف على سبيل المثال فإنه عند تصميمها يجعل ثلاثة منها متطابقة بينما الحرف الرابع مختلف كما يلي:

أ	أ	أ	أ
---	---	---	---

أو هكذا:

ت	ت	ت	ت
---	---	---	---

أو عن طريق تغيير نوع الخط فقط كما يلي:

ن	ن	ن	ن
---	---	---	---

وما على الطفل سوى الضغط على الحرف المختلف باستخدام زر لوحة مفاتيح الكمبيوتر طبقاً للبرنامج الحوسبي، وذلك بعد عرض المجموعة دفعة واحدة وتثبيتها لمدة ثانية واحدة، وعلى الطفل الاختيار للحرف المختلف في هذه الثانية، هذا إذا عول على محك الدقة في التشخيص.

أما إذا كان سيتم التمويل في التشخيص على معرفة البطء والسرعة في التشخيص فإنه في هذه الحالة يتم عرض معدلات المهمة كلها، وعلى الطفل سرعة الاختيار من بين كل المجموعات، فإذا كان عدد المجموعات (١٠) مجموعات فإن المدة المثالية للتجهيز يجب ألا تزيد عن ٩.٥ ثانية.

إلا أن المؤلف يشير إلى أن تختلف طرق القياس في معامل علم النفس في الوطن العربي قد يجعل هناك صعوبة في تطبيق مثل هذا النوع من المهام، إلا أن الذي بحث على النموذج هو ملاحظة المؤلف تمكن كثير من طلابه من فن الكمبيوتر، وتصميم برامج فائقة الإتقان لقياس مثل هذه المهام

ولتشخيص القصور أو الصعوبة في الشعور الكتابي أو الحرفي على مستوى الحرف يمكن استخدام - أيضاً بالإضافة لما تقدم - بعض المهام التي تتضمن هذه الأفكار لإعداد الاختبار المناسب للتشخيص:

١ - يتم عرض حرفين مكتوبين بشكل متطابق كتابياً، أو عرض حرف واحد له شكلان كتابيان مختلفان كما في المثال التالي:

الزوج الأول		الزوج الثاني		الزوج الثالث	
ك	ك	ش	ش	ث	ث

هل هما متطابقان في الشكل؟



هل هما متطابقان في الشكل ؟

٢- يطلب من الطفل الحكم ما إذا كان الحرفان متطابقان في الشكل الكتابي أم لا.

٣- مدة عرض كل زوجين من هذه الأحرف لا يتعدى نصف ثانية، وهو ما يتطلب استخدام الكمبيوتر والبرنامج المناسب، أو استخدام جهاز العرض البصري السريع وسما يحقق الشرط الرمسي للعرض، وتحديد الطريقة المناسبة لاستجابة على الكمبيوتر أو جهاز العرض البصري السريع من قبل الطفل كالضغط على زر معين في حالة التظايق، و زر آخر في حالة عدم التظايق ، ولا يفيد العرض ببطاقات الورق المقوى في مثل هذه المهام.

كما أنه يمكن تشخيص القصور في هذه العملية من خلال استخدام سلسلتين من الأحرف، غالبًا ما تتكون كل سلسلة من عدد من الأحرف يتراوح ما بين أربعة إلى ستة أحرف، إحدى هاتين السلسلتين تنصص حرفًا أو حرفين يختلفان في نوع الخط الذي كتب به، ثم يطلب من الطفل ماذا كانت السلسلتين متطابقتين أم لا على أنه يتم عرض السلسلتين إما متجاورتين وإما واحدة فوق الأخرى.

كما يمكن استخدام السلسلتين ولكن بعد تغيير الترتيب في إحداها ويسأل الطفل ما إذا كانت السلسلتين متطابقتين في الترتيب أم لا، وكما يظهر في مثالنا هذا:



كما أنه يمكن تعبير حرف من إحدى السلسلتين بحرف مشابه للحرف المحذوف
ثم يسأل الطفل ما إذا كانت السلسلتين متطابقتين أم لا وذلك كما في المثال
التالي

ن	ث	ت	ت
---	---	---	---

ث	ث	ت	ت
---	---	---	---

أيضا يمكن استخدام المهام نفسها أعلاه ولكن بعد تعبير نوع الخط في أحد
الحروف مثل:

ن	ث	ت	ق
---	---	---	---

ت	ث	ت	ق
---	---	---	---

على أن يؤخذ في الاعتبار بأن مدة عرض السلسلتين بحسب قى صوة عدد
الأحرف التي توجد في السلسلتين وبما يعادل ثابته واحدة لكل أربعة أحرف
ويعتبر الطفل يعاني من قصور في هذه العملية إذا لم يصل إلى دقة لا تقل عن ٩٥٪
فأكثر، كما يسرى عليه ذات الحكم إذا تأخر في المعدل الزمني لاصدار القرار.
٢- التشفير الصوتي (الفونيمي).

الفونيم - Phoneme يمثل أصغر وحدة صوتية في اللغة ليس لها معنى؛ أي ليس
للفونيم معنى في ذاته.

ورضع الفونيم أو الصوتية لها محلا للدراسة والمناقشة يؤدي بصورة آلية إلى
ظهور مفهوم المورفيم - Morpheme والوحدة الصرفية، وهما مشير إلى أن مفهوم

الوحدة الصربية يشترك مع مفهوم الصوتية في أن كل منها أصغر وحدة صوتية في اللغة إلا أن الفرق، الوحيد بينهما هو أن الوحدة الصربية لها معنى^(٥)

ومثل عمدة لشعير العويحيى أو الصوتية إحدى العمليات الصغرى التي يجب أن تتم بسرعة آلية، والتي يتلخص هدفها في الوقوف على الفروق المميزة ولفارقة بين أصوات الأحرف المتشابهة بسرعة فائقة ودقة عالية

ولقياس هذه العملية المستدقة فإنه يجب استخدام برنامج العرض المناسب على جهاز الكمبيوتر، حيث يتم عرض كل مجموعة تسلسليا بسرعة لا تريد عن ثابته، وذلك باعتبار أن السرعة المثالية لكل أربعة أحرف ثانية واحدة

ويعتبر لطفل يعاني من صعوبة في هذه العملية إذا تم تثبيت مدة العرض في ثانية واحدة لكل مجموعة إذا قلت دقة أدائه عن ٩٥٪

كما يعتبر الطفل يعاني من صعوبة في التحبير الصوتي إذا ما استغرق مدة أدائه للمهمة أكثر من ثانية لكل مجموعة من مجموعات القياس والتي تظهر المفردة أدناه بطريقة التي تقاس بها هذه العملية

طريقة الاختيار من بدائل:

- ١- يقوم الفاحص بوضع ساعة أدن على سامع الطفل
- ٢- يطلق الفاحص اسم الشيء مرة واحدة بالسرعة العادية في القراءة
- ٣- يطلب الفاحص من الطفل أن يختار الحرف الذي له الصوت بعينه لديمته اسم الشيء.
- ٤- يجب ألا تزيد مدة اختيار الطفل عن ثانية واحدة

(٥) سدا للتذكر سوء بأنه يتوقف على المزيد من المعرفة حول هذين المفهومين وما يرتبط بهما من معانيهم أخرى راجع كتاب سيكرثر حبه اسمه والطفل، الطبعة الثانية، (٢٠١٠م)، الديسكيب رؤية نفس / عصبية، الطبعة الأولى، (٢٠٠٦م)، صعوبات فهم اللغة ما هيها وإسبر التحيات، الطبعة الأولى، (٢٠٠٥م)

- ٥- يعطى الطفل درجة واحدة إذا أجاب إجابة صحيحة في الرمز المحدد
- ٦- على الماحص عمل جدول تشخيص يحدد فيه دقة الطفل في الإجابة، ورمز الإجابة.



بَ بُ بِ بِ

ب: طريقة اختلاف الشكل الكتابي:

وتشخيص الفصور أو الصعوبة في التعبير القويضي أو التصويبي على مستوى الحرف يمكن استخدام- أيضا بالإضافة لما تقدم- بعض المهام التي تنصم هذه الأفكار لإعداد الاختبار المناسب للتشخيص

١- يتم عرض حرفين مكتوبين بشكل متطابق كتابياً، لكن ليس هما الصوت نفسه مثل:

س	س
---	---

أو عرض حرف واحد له شكلان كتابيان مختلفان ولكن هما الصوت نفسه، مثل:

س	س
---	---

٢- يطلب من الطفل الحكم ما إذا كان الحرفان متطابقان في الصوت أما لا

٣- مدة عرض كل زوج من هذه الأحرف لا يتعدى نصف ثانية، وهو ما يتطلب استخدام الكمبيوتر والبرامج المناسب، أو استخدام جهاز العرض البصري السريع وبها يحقق الشرط الرمسي للعرض، وتحديد الطريقة المناسبة للاستجابة على الكمبيوتر أو جهاز العرض البصري السريع من قبل الطفل كالضغط على زر معين في حالة التطابق، وزر آخر في حالة عدم التطابق، ولا يفيد العرض ببطاقات الورق المقوى في مثل هذه المهام.

ج. طريقة الحذف:

في هذه الطريقة يتم عرض مجموعة من الكلمات واللاكلمات سمعياً على مسامع الطفل، ثم يطلب من الطفل حذف أول حرف من الكلمة فور سماعها ثم نطق الكلمة بعد الحذف بأقصى سرعة ودقة ممكنة.

كلمات لها معنى	نطق الطفل
عبر	نبر
ملحق	لحق
معلم	علم

ومن أمثلة اللاكلمات التي يمكن استخدامها في هذا الجانب:

كلمات عديمة المعنى	نطق الطفل
سبحرك	بحرك
قلون	لون
قريح	ريح
سنتجار	تجار

مثال.

كلمات عديمة المعنى	نطق الطفل
سبحرك	بحركس
فلون	لوفن
قربح	ربحق
سنبجار	نيجارس

د' طريقة الحذف واللصق:

في هذه الطريقة يتم عرض مجموعة من الكلمات واللاكلمات سمعياً على مسامع الطفل ثم يطلب من الطفل حذف أول حرف من الكلمة ثم لصقه آخر الكلمة، ثم يطق الكلمة بأقصى سرعة ودقة ممكنة.

مثال

كلمات لها معنى	نطق الطالب
عب	نع
ملح	لحم
علم	لمع

ومن أمثلة اللاكلمات التي يمكن استخدامها في هذا الجانب:

كلمات عديمة المعنى	نطق الطفل
سبحرك	بحرك
قلون	لون
قربح	ربح
سنبجار	نيجار

كلمات عديدة للمعنى	نطق الطفل
سبحرك	بهركس
فلون	لوفن
فريح	ريحق
منجار	نجانرس

٣- التوليف الصوتي - Sound Blending

التوليف الصوتي واحدة من أهم عمليات التجهيز المعجمي أثناء القراءة، وهي عملية يقوم من خلالها القارئ بتقطيع الكلمة التي يقرأها إلى مقاطع صوتية ودعمها آتياً مع بعضها البعض لتكوين كلمة لها معنى^(٥)، أو حتى عديدة المعنى، نطقها له يحيط صوتي كل متكامل يقبله المعجم العقل.

وهذه العملية يجب أن تتم بسرعة آلية لاشعورية وبخاصة عند تقطيع وتوليف الكلمات القصيرة والمألوفة، وأن التأخير فيها يؤدي إلى قصور في فهم القارئ لتعرضه للتشتت وبخاصة إذا كان القارئ طفل ذو صعوبة في التعلم

وفي مثل هذه المهمة يتطلب لقياسها استخدام جهاز تسجيل مسجل عليها المهام من قبل مع التوضيحية باستخدام سماعات الأذن، حيث يتم عرض الصوت يليه الآخر بحيث لا تزيد مدة عرض الصوت عن ثانية، مع وجود سكتة صوتية بين الصوت والذي يليه.

(٥) سماعاً للتكرار سوء بأنه للوقوف على المزيد من المعرفة حول هذين المفهومين وما يرتبط بهما من مفاهيم أخرى راجع كتابنا.

- سيكلوجية اللغة والطفل، الطبعة الثانية، (٢٠١٠م)، الديسلكسيا ولغة نفس / عصبية، الطبعة الأولى، (٢٠٠٦م)، صعوبات فهم اللغة ماعينها وإستراتيجياتها، الطبعة الأولى، (٢٠٠٥م)

بعد انتهاء كافة الأصوات بالشكل المذكور أنفا يقوم الطفل بنطق الكلمة أو الالكلمة التي تتكون من الأصوات التي سمعها.

ويعتبر الطفل يعاني من صعوبة في هذه العملية إذا قلت دقة الأداء عن ٩٥٪.

كما يعتبر الطفل يعاني من صعوبة في التجهيز الصوتي في هذه العملية إذا ما تأخرت استجابة التوليف لديه للكلمة الرباعية أكثر من ثانية .

ولقياس مثل هذه العملية فإنه يمكن استخدام العكسة التالية.

١ - يتم إختيار كلمات ثلاثية ورباعية وخماسية وسداسية، يليها إختيار كلمات غير حقيقية (لاكلمات) ثلاثية ورباعية وخماسية وسداسية

٢ - يتم تقطيع كل كلمة إلى مجموعة أصوات.

٣- يعرض كل صوت تلو الآخر على مسامع الطفل بين كل صوت والذى يليه سكتة صوتية.

٤ - فور انتهاء نطق الأصوات بالشكل الوارد أعلاه يطلب من الطفل نطق الكلمة مجمعة مباشرة.

٥ - يجب ألا تقل دقة استجابات الطفل عن نسبة ٩٥٪

ومن أمثل الفقرات التي يمكن أن تستخدم في بناء الاختبار الذي يقيس هذه العملية تلك التي تراها أدناه:

الأصوات	توليفها
ا/ع/ش/ب/	عشب
ا/ك/ب/ي/د/	كبير
ا/ب/تو/	باتوا
ا/ت/ل/ي/ف/ز/ب/ون/	تليفزيون

ومن أمثلة اللاكلمات التي يمكن أن تستخدم في هذا الحائط

الأصوات	توليفها
/شا/ • /عو/ • /را/	شاعر، ا
/سر/ • /ن/ • /بـ/ • /طر/	مربط
/ر/ • /بلو/ • /شا/	ربلوشا

٤- التحليل الصوتي - Sound analysis

التحليل الصوتي والتوليف الصوتي عمليتان متآبستان؛ أي تبدأ في آن واحد، لكن الفرق بينهما في القياس والمعايرة العقلية أنه في حالة التوليف الصوتي تبدأ بالأصوات وتنتهي بالأصوات مدججة؛ أي تبدأ بالحرف ثم تنتهي بالكلمة، كما أن الانتهاء صوت، بينما في التحليل الصوتي العكس تماماً لأنك قد تبدأ بالصوت لكن لا بد أن تنتهي بالكلمة، أو تبدأ بالكلمة وتنتهي بالكلمة، كما أنك في هذه العملية على عكس التوليف الصوتي تبدأ بالكلمة وتنتهي بالأجزاء

والتحليل الصوتي واحدة من أهم عمليات التحبير المعجمي أثناء القراءة، وهي عملية يقوم من خلالها القارئ بتقطيع الكلمة أو اللاكلمة التي يقرأها أو يسميها إلى مقاطع صوتية عن أن يطلق أحرفها إذا ما تم القياس سمعيًا، أو يتعرف على مكوناتها إذا ما تم الاستماع إليها أو قراءتها والأفضل في القياس أن تلقى الكلمة أو اللاكلمة على مسامع الطفل ثم يطلب منه تحليلها

وهذه العملية يجب أن تتم بسرعة آلية لاشعورية وبخاصة عند تقطيع الكلمات القصيرة والمألوفة، وأن التأخير فيها يؤدي إلى قصور في فهم القارئ لتعريفه لتشتت وبخاصة إذا كان القارئ طفل ذو صعوبة في التعلم

ويعتبر الطفل يعاني من صعوبة في هذه العملية إذا قلت دقة الأداء عن ٩٥ /

كما يعتبر لطفل يعاني من صعوبة في التحليل الصوتي إذا ما تأخرت استجابة لتحليل لديه للكلمة الرابعة أكثر من ثمانية



كما يمكن استخدام الفكرة أدناه -بالإضافة لما ذكر في هذا الإطار - لقياس قدرة الطفل على التحليل الصوتي، حيث يتم عرض صورة، وأمامها عدد من الأحرف أكثر من مكونات الكلمة، وعلى الطفل أن يقوم باختيار الأحرف فقط أو لأحرف ذات الصوت المناسب لاسم الصورة.

وما يقصده عبارة أصوات الأحرف المناسبة هو أنه يمكن تعبير طبيعة اللفظ من خلال استخدام العلامات الصرفية المختلفة على الحرف بمس تكرارات صرفية مختلفة، وفيما يلي مثال توضيحي:

الحل



حاسوب

٥- التشفير السيميائي (المعنى) - Semantic Encoding.

التشفير لسيماي هو الحساسية في دقة ومرعة الوصول إلى المبروق المعيرة في المعنى بين المثيرات اللفظية في المعنى والدلالة، وهذه العممية يارسها المبرد أثناء القراءة ابتداء من مستوى الحروف ونجمعاتها، والألفاظ ودلائنها والحمل

والعبارات والمفردات والنصوص ومعانيها، على أن العرد الذى يجيد عملية لقراءة هو الذى يستطيع بل التمييز الفارق بدقة وسرعه فيما يخص ما تقدم والوصول على المعاني والخلاصات والأفكار الرئيسة بسرعة ودقة .

ولتشخيص القصور أو الصعوبة في التشخيص السبباني على مستوى الحرف يمكن استخدام بعض المهام التى تنصص هذه الأفكار لإعداد الاختبار المناسب للتشخيص

١- يتم عرض حرفين مكتوبين بشكل متطابق كتابياً، أو عرض حرف واحد له شكلان كتابيان مختلفان.

٢- يطلب من الطفل الحكم ما إذا كان الحرفان متطابقين في معانيهما أ لا

- مدة عرض كل زوج من هذه الأحرف لا يتعدى نصف ثانية، وهو ما يتطلب استخدام الكمبيوتر والبرامج المناسبة، أو استخدام جهاز العرض الصرى السريع وبما يحقق الشرط الرسمى للعرض، وتقليد الطريقة المناسبة للاستجابة على الكمبيوتر أو جهاز العرض الصرى السريع من قبل الطفل كالصعق على زر معين في حالة التطابق، و زر آخر في حالة عدم التطابق ، ولا يعيد العرض صفحات الورق المقوى في مثل هذه المهام

وفيما يلى مثال لكيفية تشخيص القصور أو الصعوبة في هذه العملية

الإجابة الزوج الأول الزوج الثانى



الإحابة . . . الزوج الأول . . . الزوج الثاني



كما يمكن قياس هذه العملية من خلال زيادة عدد الأحرف لينم التحميل أكثر على الذاكرة وذلك كما يلي:

سوف يعرض عليك مجموعات من الأحرف، تتكون بعض هذه المجموعات من حرفين، وبعضها من ثلاثة أحرف وأكثر، والمطلوب منك عند ظهور هذه المجموعات على شاشة الكمبيوتر المقابل لك أن تحب بأقصى سرعة ودقة ممكنة بـ (نعم) إذا كانت متطابقة في معناها بعض الطر عن الحجم أو اللون أو الشكل الكتابي، و (لا) إذا كانت غير متطابقة، أو بالصعق على الرر المحصص على لوحة المفاتيح لسحب إجابتك عند حوسبة هذه المهام

هذه عرض كل مجموعة تتكون من حرفين هو نصف ثانية، وثلاثة أرباع الثانية إذا كانت المجموعة تتكون من (3) أحرف، وثانية كاملة إذا كانت المجموعة تتكون من أربعة أحرف، وهكذا كلما زاد عدد الأحرف في المجموعة، باعتبار أن السرعة المثالية للقراءة هي (4) أحرف لكل ثانية، أي أن مدة ظهور أرواح الأحرف على الشاشة مجرد ومضة ثم تختفي، وفي حالة عرض المهام تالعيناً فسوف تكون سرعة التتابع على شاشة الكمبيوتر لكل روح سريعة طبقاً للمعدل الرسمى المذكور

مثال.



التقييم: الإجابة الصحيحة مدرجة واحدة، والإجابة الخطأ بصفر.

التشخيص: يعاني الطفل من صعوبة في التشفير. المبيان إذا حصل على تقدير أقل من (٩٥)٪.

٦- دمج الشفرات والعمليات السابقة ومسحها آتياً:

يتم عرض زوجاً من الأحرف على شاشة جهاز العرض المقابل للطفل، لو كان زوجاً الأحرف لها نفس الشكل الكتابي ونفس الاسم والصوت نفسه اضبط على الزر نعم، وإذا كانا يختلفان في الشكل الكتابي والمعنى والصوت اصعط لا.

١	ث	ث	نعم	لا
٢	ل	ل	نعم	لا
٣	ع	ع	نعم	لا
٤	و	و	نعم	لا
٥	هـ	هـ	نعم	لا
٦	ن	ن	نعم	لا
٧	غ	غ	نعم	لا
٨	ز	ز	نعم	لا
٩	ت	ت	نعم	لا
١٠	د	د	نعم	لا

٧- السرعة في إجراء العمليات السابقة.

تعد السرعة في التسمية واحدة من أهم العمليات اللازمة للقراءة بفهم، فعملية القراءة إذا تمت بصورة مؤقتة فإنها لا تؤدي إلى تثبيت المعلومات ولا تحللها، والعكس صحيح، إذ كلما كانت عملية القراءة تتم ببطء فإن ذلك يؤدي إلى تثبيت إنشاء الطفل، ودخول العديد من المشتات الخارجية، وتأثيرها بصورة سلبية على ما يتم قراءته، كما أن البطء في القراءة يؤدي إلى نقص التركيز، وقصور في استدخال المثيرات التي يتم قراءتها، ومن تساؤل المعنى أو صياغة

ولقياس مثل هذه العملية الأساس في عملية القراءة عادة ما يتم استخدام مهام التعرف، وهي مهام تتكون من أعداد، وحروف، وأسماء، وأشياء، وألوان، وهي ما تسمى مهام سرعة التسمية، أو التسمية السريعة - Rapid Naming

كل نوع من هذه المثيرات يوضع في بطاقة مكونة من (٥٠) مربع، تتضمن (٥) أعداد، كل عدد يتم تكراره (١٠) مرات، وهكذا فيما يخص الأحرف، والأسماء، والأشياء، والألوان، ثم يحسب الزمن المستغرق للتسمية، أودقة التسمية، أو أحد هذين المحكين.

على أن يؤخذ في الاعتبار أن الزمن الكلي المثلث لتسمية مثيرات كل بطاقة لا يزيد عن أربعة أحرف في كل ثانية، فإن استغرق الطفل أكثر من ذلك في تسمية مثيرات أي بطاقة فإنه يعاني من صعوبة في السرعة؛ أي أن سبب صعوبة القراءة لديه هو بطء التسمية، وهو ما يتطلب إعداد برنامج لعلاج هذا البطء بحيث يصل إلى الحد المثالي أو يزيد عليه.

أما إذا تم اعتياد الدقة فإنه يجب ألا تقل مستوى دقته عن ٩٥٪ على أقل تقدير.

ومثل هذا النوع من القياس يتطلب جهاز العرض البصري السريع، مع استخدام الكمبيوتر في التقدير، بحيث يتم تحييد التحيز البصري، إما إذا تعذر توفير مثل هذه الأجهزة، فلا مفر من استخدام الورقة في القياس متعين في ذلك أسلوب

الجهود البائدة من التخلف والارتماء في أحصاء الورقة لأنها أمة على ما يبدو عاشقة للورق.

ونظراً لطول الأمثلة التوضيحية سوف يتم عرض هذه المهام في كتابنا القادم إن شاء الله تعالى " ولا نقول لشيء إني فاعل ذلك عداً إلا أن يشاء الله وادكر ربك إذا سبت "

يمكن قياس هذه العملية من خلال استخدام رمس الكمون في ذكرى جانب قياس التدوير الكتابى / الإملائى، والنشبر المويى إلح

٨- التعرف على الكلمة - Word Identification

ولتشخيص القصور أو الصعوبة في تعرف الكلمة وفي أسط مستوى ومساحية الإدراك، يمكن استخدام بعض المهام التى تتضمن هذه الأفكار لإعداد الاحترار المناسب لتشخيص

١- يتم عرض كلمتين مكتوبتين بشكل متطابق كتابياً، أو عرض كلمه واحده ها شكلان كتابيان مختلفان

٢- يطلب من الطفل الحكم ما إذا كانت الكلمتان متطابقتان في معاهما أما لا بعض النظر عن الشكل الكتابى، أو حجم الخط الذى كست به كل كلمة

٣- مدة عرض كل زوج من هذه الكلمات لا بعدى ثاسين إذا كانتا تتصما عدد، من الأحرف لا يريد عن نهاية أحرف، وبصورة أدق لا تريد مدة عرض كل زوج من الكلمات في مدة لا تريد عن ثاسية لكل أربعة أحرف، وهو ما يتطلب استخدام الكمبيوتر والراسامع المناسب، أو استخدام جهاز العرض البصرى السريع وبما يحقق الشرط الزمنى للعرض، وتحديد الطريقة المناسبة للاستحاة على لكمبيوتر أو جهاز العرض البصرى السريع من قبل الطفل كالصعط على زر معين في حالة التصاق، ودر آخر في حالة عدم التطابق، ولا يقيد العرض بطاقات الورق المقوى في مثل هذه المهام

الإجابة الزوج الأول الزوج الثاني



الإجابة الزوج الأول . الزوج الثاني



كما يمكن قياس هذه العملية من خلال استخدام مجموعة من الكلمات المتداورة، بحيث تتكون كل مجموعة من (٣) (٤) كلمات، لتكون على إحدى الصور التالية:

أ جميعها الكلمة نفسها وإحداها مكتوب سري خط مختلف، ثم يسأل الطفل

هل جميع الكلمات لها الشكل نفسه؟

ويجيب الطفل في الزمن المقرر بنعم أو لا

مثال

الإجابة . الكلمات



أو يتم القياس سواء الطفل أن يصعق بالمشيرة على جهاز الكمبيوتر على الكلمة المختلفة عن بقية الكلمات

ب- استخدام مجموعة من الكلمات، تتكون كل مجموعة من (٣) (٤) كلمات، إحدى هذه الكلمات ليست مطابقة في أحد حروفها مع كلمات المجموعة، وجميع الكلمات مكتوبة بوع الخط نفسه وبالحجم نفسه، ثم يطلب من الطفل:

مثال

الكلمات

الإجابة



٩- تعرف معنى الكلمة:

أ- المعنى الإشاري

لمعنى الكلمة مستويات متعددة أسطها المعنى الإشاري، وهو المعنى الذي يعبر عن اسم الشيء. كما أن هناك مستويات أكثر تعقيداً أعقدها على مستوى مرحلة لظفونة، هو أن يحدد معنى الكلمة في ضوء ما يحمله سياق جملة أو تعبير لغوية قصيرة، ومن هنا فإننا لقياس الصعوبة في فهم معنى الكلمة لا بد أن ينصم القياس هذان المستويان في التشخيص

وساء على ذلك يمكن تشخيص الصعوبة في فهم معنى الكلمة بأربع ما يلي

يتم عرض مجموعة من الصور، أمام كل صورة أربع كلمات تشابه صوتياً إلى حد كبير، ولكنها تختلف كتابياً، إحدى هذه الكلمات تمثل اسم الصورة بصورة صحيحة، واحدة من هذه الكلمات ذات شكل كتابي يعبر بصورة صحيحة عن اسم الصورة.

والمطلوب منك وضع خط على الاختيار الصحيح، أو بالصعظ على الرر المحصص على لوحة المفاتيح لتسجيل إحانتك عند حوسبة هذه المهام

ومن الأمثلة التوضيحية:



(أ) زهرت ب) زهره

(ج) زهرة د) زهر.



(أ) بيت ب) بيت

(ج) نيت د) بنة

- مده عرض كل صورة والكلمات الأربع (٧٥) ثابته

التقييم لإحادة الصحيحة بلوحة واحدة، والإحادة الخطأ بصغر

التشخيص يعنى الطفل من صعوبة و التعرف على الكلمة إذا حصل على تقدير يقل عن (٩٠)٪.

ب- المستوى المعجمي

كما يمكن أيضا التعرف على المعنى المعجمي على مستوى الكلمة وذلك من خلال إعطاء كلمة متناحية أمامها أربع كلمات، إحدى هذه الكلمات الأربع تتطابق و المعنى مع الكلمة المتناحية بينما الثلاث كلمات الأخرى تعمل كمشتتات

كما يمكن قياس الصعوبة و تجهيز معنى الكلمة أيضا من خلال استخدام حمدة ثم يوزع كلمة متناحية فيها، ثم يسأل الطفل عن معناها كما يحدده سياق الجملة، ومثال ذلك.

الكلمة المفتاحية	الدلائل	الإجابة
ركض الولد في الساق كالريح	ركض معناها. دار- لف- جرى- مشى	جرى
تسارى التلاميذ في حفظ القرآن الكريم	تسارى معناها تام- سبب- تنافس- لعب	تنافس

ولتشخيص الصعوبة في تجهيز معنى الكلمة يتم إنشاء اختبار تشخيصي متصفت (١٠) أسئلة، تنصص إحدى الأفكار السابقة، أو خليطاً من هذه الأفكار، على أن يتم الاعتماد في حساب كفاءة الطفل في تجهيز معنى الكلمات من خلال إما استخدام الدقة في الإجابة، أو اختيار زمن التحفيز، أو كليهما
ويعد الطفل ذو صعوبة في تجهيز معاني الكلمات إذا حصل على تقدير يقل عن ٩٠٪.

١٠ - فهم الجملة - Sentences Processing.

الجملة في اللغة سياق موسع عن الكلمة ، حيث تنصص فاعلاً ومفعولاً وحدثاً في إطار مناسك ومترايط بحيث يكون لها معنى
وتجهيز الجملة من الناحية السيائية، أى من ناحية المعنى والدلالة في عدم فهم اللغة يشير إلى الدقة والسرعة في الوصول إلى معنى ودلالة ما تشير إليه الجملة
وعلى ذلك نجد أن من محكات الحكم على وجود صعوبة لدى الطفل أو عدم وجوده هو دقته وسرعته في الوصول إلى معنى ودلالة ما تشير إليه الجملة
والقائم عن لتشخيص يمكنه استخدام نوعين من الحمل لتشخيص الصعوبة في تجهيزها، هذين النوعين يمثلان في حمل مشتة وحملًا معية، وانعكسة في استخدام نوعي الحمل به يقوم على فكرة مفادها أن اللغة عادة ما تنصص في مصورها الموسعة على هذين النوعين من الحمل، وأن تجهيز الحمل المعية أصعب من الحمل المشتة لأن الطفل أو الفرد، أى فرد حتى ولو كان كبير، عند تجهيزه للجميل الممتدة

يعوم بعدد أكثر من العمليات العقلية التي ستخدمها عند تجهيزه للجمل المشتة،
ففي الحمل المعنية على الطفل أن يقوم بتحويل الحملة المعنية إلى حملة مشتة، ثم يحدد
ابعض المركزي والقاتم به ودلالته أو ما يشير إليه

وتتشعبص الصعوبة في هذا الحجاب يمكن استخدام اختيار مكون من (١٠)
أسئلة، مصاغة على إحدى الطرق الآتية

يتم عرض مجموعة من الصور، أمام كل صورة أربع أو ثلاث حق، إحدى هذه
الحمل تعبر عن الحدث الذي تنصه لصورة، والمطلوب منك وضع خط على
الاختيار الصحيح، أو بالصعظ على الرر المحصص على لوحة الصاتيح لتسجيل
إجابتك عند حوسبة هذه المهام

مثال



- يكتب التلميذ الواجب .

- يشرب الطفل الحليب

- ذهب الولد إلى المدرسة .

- مدة عرض كل صورة واحمل دقيقة واحدة

التقييم الإحاة الصحيحة بدرجة واحدة، والإحاة الخطأ بصفر

التشخيص يعانى الطفل من صعوبة في التعرف على الكلمة إذا حصل عن تقدير يقل عن (٩٠)٪.

وسواء إلى أنه يمكن قياس فهم الجملة بطريقة عكس الطريقة السابق، حيث يتم استخدام أربع صور بدلاً من الأربع حمل، واستخدام جملة واحدة، وعلى الطفل أن يختار الصورة التي تعبر عن الجملة التعبير الصحيح أو الأدق

ومن احدى الطرق أن لتشخيص بانواع الطريقة الأخيرة بعد صعباً في الإعداد إذ يتطلب الاختيار التكوين من (١٠) حمل (٤٠) صورة، وهو أمر قد يكون صعباً من الإعداد.

أيضا يمكن استخدام هذه الفكرة:

• اختر الكلمة المناسبة التي تكمل معنى الجملة من البدائل الموحدة أمام كل جملة

أ- أ- أكلت ، شربت ، لعبت ، صرخت (ألت التعاقبة

ب- يعيش الأسد في (البيت ، المكتبة ، العانة ، المدرسة)

ومن الطرق التي يمكن استخدامها أيضًا طريقة الجملة المعشرة، والتي يطلب من الطفل إعادة ترتيبها بحيث تصبح مماثلة التكوين والتربيع والمعنى

كما يمكن استخدام صيغة العبارة الشارحة - Paraphrase، وفيها يتم عرض جملة رئيسية، يوجد تحتها أربع أو خمس حمل تنقسم غالباً أو كل كلمات الجملة الرئيسية، وعلى الطفل أن يتم اختيار الجملة التي تتطابق في معناها مع الجملة الرئيسية

١١- فهم التراكيب

سرعة ودقة نظم وتركيب الكلمات بها يؤدي إلى أسانق لغوية (عبارات وحمل) تتسم بالترابط ودات معنى على هدى من قواعد معروفة

ونقياس هذه العملية يمكن استخدام مثل هذه المفردات في ساء أداة تشخيص

١- يتم عرض مجموعة من الصور بحيث تتضمن كل صورة حدثاً ما

٢- يتم سؤال الطفل عن الطرف المكافئ المناسب من خلال الاختيار من بين بدائل

٣- مدة عرض الصورة بها تنقسمه من بدائل لا يريد عن دقيقة واحدة

٤ - الإجابة الصحيحة مدرجة واحدة والحاطنة بصغر

وفيا يلي بعض الأمثلة التوضيحية



الولد خلف الشجرة

العصفور أسفل العرضة

الولد ظهره للشجرة

العصفور أسفل العرضة

الشجرة في مواجهة الولد

العصفور على يمين العرضة

الشجرة ليست خلف الولد

العصفور ليس فوق العرضة

وبفهم فقرات تشخيص صعوبة التركيب.

عرض مجموعة من الصور ليختار الطفل الجملة التي تعبر عن وصف حدوث الفعل تعبيراً صحيحاً.

مثال



الرسالة

الرسالة



- ١-الأولاد يلعبون في الفصص
- ٢-الأولاد يستمعون الدرس
- ٣ التلميذ يسمع الدرس
- ٤ التلاميذ يكتبون الدرس

- ١ مارتكب الدرس
- ٢-مبار سطر أمامها
- ٣- مبار تقرأ الدرس
- ٤- مبار ترسم صورة

مثال



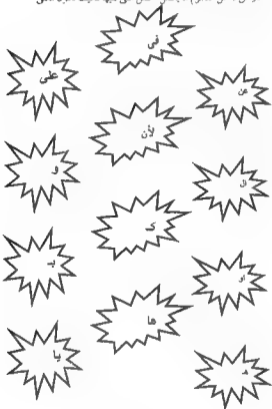
- ١-الرجل يصفق بكفيه.
- ٢.....-الرجل يشير بيديه.
- ٣...-الرجل يلعب.
- ٤ - الرجل لا يصفق بيديه.



- ١ موحى بصحك
- ٢- موحى خرب
- ٣- موحى ينكر
- ٤- موحى حائف

كما يجب أن يتعلم الاحترار النشحي الذي يقيس هذا الاحترار استخدام
الكلمات الوظيفية بصورة دقيقة

ومن أمثلة ذلك
احتر من داخل السحوم ما يكمل الخمل التي تليها بحيث تكون معنى



ولتشخيص الصعوبة في تجهيز الفقرة يمكن بناء اختبار تشخيصي يتضمن (١٠) فقرات تقوم في بنائها على المكرة التالية:

- تقدم للطفل فقرات قصيرة، واحدة تلو الأخرى.

- كل فقرة تتكون من ثلاث إلى خمس جمل ، ويوجد أسفلها عدد من البدائل الذي يتراوح من (٣) (٤) بدائل، إحداها يمثل البديل الصحيح الذي يتضمن الفكرة الرئيسة لهذه الفقرة.

- يطلب من الطفل أن يختار البديل الصحيح الذي تدور حوله المكرة الرئيسة للفقرة.

- يستخدم الزمن و/ أو الدقة أو كليهما في الحكم على صعوبة تجهيز الفقرة

- تقدير الدرجات. كل إجابة صحيحة بدرجة واحدة.

مثال:

"فجأة تحول لون السماء إلى اللون الرمادي؛ حيث غطتها السحب، ثم برق البرق، وسمعت أصوات فرقة عالية"

الفكرة الرئيسة لهذه الفقرة هي:

١- السماء ستمطر.

٢- السماء مطرت.

٣- القيامة قامت

٤- يتقاتل جبل الصيف وجبل الشتاء.

١٣- فهم النص - Text processing:

النص سياق موسع مكون من مجموعة من الفقرات المترابطة فيما بينها ترابطاً عضوياً، والتفاعلة فيما بينها تفاعلاً مقصوداً بهدف الوصول إلى خلاصة أو قضية مركزية أو فكرة رئيسة. كل فقرة من فقراته تسهم جزئياً وتتفاعل علائقياً مع الغير

من أجل كشف أو توضيح أو توصيل معنى جزئى من الفكرة الرئيسة للنص،
ومجموع المعاني والمخلاصات والأفكار الجريئة التى تتضمنها كل فقرة يعطى فى
النهاية ما يدور حولة النص

وينتقف تجهيز النص على العديد من المتغيرات منها ما يتعلق بالنص، ومنها ما
يتعلق بالقارئ ومنها ما يتعلق بالمتغيرات وسيطة، وجمع هذه المتغيرات أو العوامل
أوضححتها نظرية التعلم من السياق لـ شيرنبح، وهى النظرية التى عرضها فى
كتابها "سيكولوجية اللغة والطفل - ٢٠١٠م"

ولقياس تجهيز النص يتم اختيار مصا لا يريد عس (٢٠٠) كلمة، مكتوب
بخط (١٦)، عربى بسيط، أو أى نوع آخر من الخطوط لا يتضمن تعقيدات و
رسمه

يوجد أسهل النص، أو فى أوراق معصلة (١٠) أسئلة، يتم صياغتها بحيث
تقيس (٣) مستويات عقلية تتمثل فى:

- ١- الذاكرة، سؤايل، أو ٢٠ / من إجمال عدد الأسئلة.
 - ٢- الفهم، أربعة أسئلة، أو ٤٠ / من إجمال عدد الأسئلة.
 - ٣- التحليل و الاستنتاج، أربعة أسئلة، أو ٤٠ / من إجمال عدد الأسئلة
- كل سؤال يتضمن جملة أو عبارة، أسهلها (٤) أو (٥) اختيارات، يوجد من بينها
اختيار واحد صحيح.

يطلب من الطفل قراءة النص، و حالة تشخيص صعوبات القراءة الصامتة، أو
الاستماع إليه و حالة تشخيص صعوبات الفهم الاستماعى، ثم الإجابة على الأسئلة
المصاغة بالصورة التى عرضها آتفا.

قبل إجراء عملية التشخيص يجب على القائم بعملية التشخيص أن يكون قد
حسب كل المعايير العلمية اللازمة لاستخدام الاحتمار من ثبات وصدق والرمز

لمناسب للاختبار من خلال معادلات حساب الزمن، وهى كثيرة ومسوقة في كتب الإحصاء.

يتم تقييم أداء الطفل في ضوء دقة الإجابات و / أو الزمن، ويمكن الاتفاق على محك الصعوبة؛ أى درجة القطع التى تشير إلى الدرجة العاصلة للحكم على ما إذا كان الطفل يعانى من صعوبة في الفهم أم لا وذلك في ضوء رأى الخبير، أو تحويل الاختبار من اختبار مرجع لمحك إلى اختبار مرجع لمعيار، والإجراء الأخير هذا يحتاج لجهد كبير وتطبيق الاختبار على أعداد كبيرة وفي مراحل عمرية مختلفة حتى يتم الوصول لمعايير للاختبار تفسى معنى على الدرجة الخام في ضوء الأعمار الزمنية والصفوف الدراسية و..... إلخ.

- يطلب من الطفل أن يختار البديل الصحيح الذى تدور حوله الفكرة الرئيسة للسؤال.

- يستخدم الزمن و / أو الدقة أو كليهما في الحكم على صعوبة فهم النص

تقدير الدرجات كل إجابة صحيحة بدرجة واحدة

يعد الطفل يعانى من صعوبة في فهم النص إذا حصل على تقدير يقل عن المستوى الاستعمالي الذى تم شرحه سابقاً في أحد فصول هذا الكتاب، أو بصورة أخرى إذا قل تقديره عن ٩٠ / مادام يمتلك ذكاء متوسطاً أو فوق المتوسط

كما يمكن الحكم أيضاً على أنه يعانى من صعوبة في فهم النص باستخدام محك التباعد من خلال استخدام إحدى المعادلات الخاصة بذلك

ع بصم (الذئ)

الغاشية

لم تشكب المجادة لما ذهبنا مذهبا حاولنا فيه الدمج بين التأصيل النظري والتفنيذ
المعمل للقراءة ماهية وتحليلاً وتشخيصاً. لقد اتلفنا إلها لم يجاور فيه في مؤلفنا هذا
ما كان قصده ومستهاء، وأكد أجزم أنه لا توجد فقرة، بل سطر في هذا الكتاب
جاءت فيه قصده ومستهاء.

لقد أفرعنا من الرحل ماهية القراءة في ضوء نظريات عدة، ووصعنا مشروع
ومقدمة واحدة لنا من ساة أفكارنا، متكتين على التحليل والتصيد والتتظير، عسى أن
ينظر فيه من عبرنا فيطور أو يعطل فيكون لنا علما ذات سحنة عربية. لقد أظهرنا
المهارات أو العمليات في كل تعريف من تعريفات القراءة حتى تستقيم فكرة التقييم
والتشخيص وأدواته، وهذا أئحنا للمرثشف أن ينشئ ما يشاء من أدوات عملية
بعدها أوردنا أمثلة إجرائية لقياس كل مهارة أو عملية في القراءة ولما كان ما أودعنا
في الكتاب ست من جهد بشر لدا يبقى قابلاً للأخذ والرد، فليت فارئ أمين أعطى
حصافة ورجاحة عقل أن يرشدنا إلى أخطائنا، وصدق العادل رضى الله عنه إذ
يقول رحم الله امرء أهداني عبوي، فكى لي ماقدماً باصيحاً تكون لك من الشاكرين

المؤلف

dr_elsayedsohman@yahoo.com

Tel:002-01112441461

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

سدر، لورينا (١٩٣٨م). اختبار بندر حشطلت البصرى الحركي "كراسة التعليقات" (تقيين/ فهمى، مصطفى و غنيم، سيد محمد، ١٩٨٦م). القاهرة
مكتبة النهضة المصرية.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان رسالة ماجستير .دراسة متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم كلية التربية بها جامعة الرقارىق (١٩٩٢م)

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٦م) رسالة الدكتوراه " تنمية عمليات الفهم اللغوى لدى التلاميذ دوى صعوبات التعلم بالحلقه الأولى من التعليم الأساسى " كلية التربية بها جامعة الزقارىق

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٨م) دراسة لبعض مظاهر السلوك الاستقلالى وتقدير الذات لدى بعض فئات التربية الخاصة - مجلة كلية التربية بها، المجلد التاسع ، الجزء الثانى، العدد ٣٤ أكتوبر

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٢م). فاعلية برنامج فى علاج صعوبات الإدراك البصرى وتحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم . مجلة دراسات تربوية واجتياحية بكلية التربية جامعة حلوان المجلد الثامن، العدد الأول، يناير .

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٢م) صعوبات التعلم ، تاريخها ، مفهومها ، تشخيصها، علاجها الطعة الثانية، القاهرة - دار الفكر العربى

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٢م) دراسة تحليلية ناقدة من منظور

تاريخي لمهام صعوبات التعلم الأجنبية وصولاً لمفهوم متكامل
، مشور بمجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف العدد (١٧)

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٢م) التأثر البصري الحركي وتلف خلايا
المخ لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً والعاديين
في ضوء الأداء على اختبار سدر جشطالت (دراسة نهائية م) مشور في
مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر الشريف في العدد (١١٢)، بالاشتراك
مع الدكتور / عبد الفتاح عيسى إدريس ، أستاذ مساعد علم النفس
التعليمي ، قسم علم النفس التعليمي كلية التربية بجامعة الأزهر
الشريف.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣م) سيكولوجية اللغة والطفل الطعمة
الثانية، للقاهرة : دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣م). صعوبات التعلم والإدراك البصري
تشخيص وعلاج " القاهرة / دار الفكر العربي

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٥م) صعوبات فهم اللغة. ماهيتها
وإستراتيجياتها القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٦م). في صعوبات التعلم النوعية:
الديسلكسيا" رؤية نفس/ عصبية". القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٨م) صعوبات التعلم النهائية الطعمة
الأولى. القاهرة : دار عالم الكتب .

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٧م). دراسة لبعض الخصائص المميزة
للأطفال ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً في ضوء الأداء على
اختبار سدر - جشطالت البصري الحركي مجلة كلية التربية جامعة
الأزهر الشريف، العدد (١٣٣)، الجزء الثاني.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٧م) فعالية برنامج تدريبي في تنمية

الوعي لدى المشرفات التربويات بمحافظة خميس مشيط معص
مهارات تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها لدى طالبات المرحلة
الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة حلوان، العدد الثالث.

عبد الدائم، السيد وسليمان، السيد (٢٠٠٨م) احتار تشخيص صعوبات القراءة
لنصفوف من الرابع - السادس. الرياض: منشورات مركز الأمير
سليمان لأبحاث الإعاقة

العمرى، عبد الله سعد؛ أبوراسين، محمد حسن؛ عبد السلام، السيد عبد الدائم؛
سليمان، السيد عبد الحميد؛ غاوى، محمد غاوى (٢٠٠٨م). أثر
استخدام التدريس القائم على التقنيات الحديثة في علاج صعوبة
القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية في المملكة العربية
السعودية. الرياض: مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٩م). فعالية برنامج في علاج قصور
التجهيز العويبي في ضوء نظرية فرضيتي القصور المردوح لدى عينة
من التلاميذ النيسلكسيين بالصف الرابع الابتدائي. ، مجلة كلية التربية
جامعة الأزهر.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٩م). فعالية برنامج تدريبي مكثف في
تمية وعي بعض معلمات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات
بالمملكة العربية السعودية ببعض مهارات تفسير محكي التباعد
الخارجي والداخل عد انتقائهن للتلميذات ذوات صعوبات التعلم
"دراسة تجريبية". مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد (١٣٩)،
الجزء الثاني

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٠م) العروق في عمليات التجهيز
الفويبي وسرعة التسمية لدى الأطفال النيسلكسيين
والعاديين "دراسة في إطار نظرية فرضيتي القصور المزدوج". مجلة كلية
التربية جامعة الأزهر الشريف.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٠م). نشخيص صعوبات التعلم الطبعة

الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٠م). سيكولوجية اللغة والعقل. الطبعة الثانية. القاهرة / دار الفكر العربي

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١١م). التدريب الميداني لانتقاء ذوى صعوبات التعلم. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفكر العربي.

صقر، السيد أحمد (١٩٩٢م). بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، مكتبة كلية التربية، جامعة طنطا

وكسلر، بيليفيو (١٩٧٤م). مقياس وكسلر لذكاء الأطفال تقنين (إسماعيل، محمد عباد الدين ومليكة، لويس كامل (٢٠٠٠م). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية

مصائب. النشرة الدورية لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية، ٥٦، ٢-١٣.

مليكة، لويس كامل (١٩٨٣م). علم النفس الإكلينيكي التشخيص والتنبؤ والطريقة الإكلينيكية. الجزء الأول، القاهرة: الفيسة المصرية العامة للكتاب.

ياسين، عطوف محمود (١٩٨٦م). علم النفس العيادي (الإكلينيكي) الطبعة الثانية، بيروت: دار العلم للملايين.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Auditory sensitivity, masking, or category formation? *Journal of Experimental Child Psychology* 108 , 762-785
- Anita, M., Wonga, Y , Cynthia Leung b, Elaine, K., Siu c, Catherine, C., Lam, c ,Grace, P , and Chan, c (2011A) development of the language subtest in a developmental assessment scale to identify Chinese preschool children with special needs. *Research in Developmental Disabilities*. 32 , 297-305.
- Anita, M. , Wonga, Y , Cynthia Leung b, Elaine, K , Siu c, Catherine, C , Lam, c ,Grace, P , and Chan, c. (2011B)
- Baddeley, A (1990) *Working memory: Theory and practice*. Hove, UK: Erlbaum.
- Birch, S (2004) Visual and language processing deficits in compensated and uncompensated college students with dyslexia. *Journal of learning Disabilities*, 37, (5), 389-403.
- Breznitz, Z. (2003). The determinants of reading fluency: A comparison of dyslexic and average readers. In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, fluency, and the brain* (pp. 245—276). Timonium, MD: York Press.
- Casalís, S , Cole, P & Sopo, D. (2004) Morphological awareness in developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 54, 114-139
- Development of the language subtest in a developmental assessment scale to identify Chinese preschool children with special needs. *Research in Developmental Disabilities*. 32 , 297-305.

- D'Angiulli, A. & Siegel, L. (2003). Cognitive functioning as measured by the WISC-R. Do children with learning disabilities have distinctive patterns of performance? *Journal of Learning Disabilities*, 36 (1) 48-58.
- Dawes, V., Bishop, T., Sinnanna, E. & Bamiou, (2008). Profile and a etiology of children diagnosed with auditory processing disorder (APD). *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngol.* 72 (4), 483—489
- Dlouha,O., Novak,A. & Vokral, J. (2007).Central auditory processing disorder CAPD) in children with specific language impairment (SLI) central auditory tests. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 71 (4), 903—907
- Demonet, J., Taylor, J. & Chaux, Y. (2004).Dyslexia, Dyslexics, Language disorders, and learning disabilities. *Reading-Remedial Teaching*, 36 (41), 1451-1461
- Eisenmajer, N. Ross,N & Pratt,C. (2005). Specificity , and characteristics of learning Disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (10), 1108-1115
- Eisenmajer, N. Ross,N & Pratt,C. (2005). Specificity , and characteristics of learning Disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (10), 1108-1115
- Ellis (2003).*Reading, writing and dyslexia: A cognitive analysis*. second edition, London: Psychology Press.
- Evans, J., Floyd, G., McGrew, S., & Leforgee, H. (2002). The relations between measures of Cattell-Horn-Carroll (CHC) cognitive abilities and reading achievement during childhood. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (5), 109-124.
- Fascoetti, A., Lorusso, M. & Panganoni, P. (2003). The role of visuospatial attention in developmental dyslexia: Evidence from a rehabilitation study. *Cognitive Brain Research*, 15, (2),154-164.

- Filippo,G., Brizzolara,D., Chilosi,A., Luca,M., Judica,A., Pecini, C., Spinelli,D. & Zoccolotti,P. (2005).Rapid naming, not cancellation speed or articulation rate, predicts reading in an orthographically regular language (Italian). *Child Neuropsychology*, 11, 349-361
- Flax,F., Bonilla, R., Roester, C ; Choudhury, N & Benasich, A. (2009). Using early standardized language measures to predict later language and early reading outcomes in children at high risk for language –learning impairment *Journal of Learning Disabilities*, 24 (1),61-75.
- Fletcher, M.,Lyon, R , Barnes,M , Stuebing, K ,Francis, J &Olson, K. (2002).Classification of learning disabilities. New York Mahwah, NJ Lawerance Erlbaum Associates.
- Ghanizadeh, A. (2009). Screening signs of auditory processing problem. Does it distinguish attention deficit hyperactivity disorder subtypes- in a clinical sample of children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* 73, 81—87
- Helland,T , Asbjornsen, A , Hushovd, A. & Hugdahl, K. (2007). Dichotic listening and school performance in dyslexia. *Dyslexia*, 14, 42-53 .
- Helland, T & Asbjornsen, A. (2003).Visuo-Spatial skills in dyslexia. Variation according to language comprehension and mathematic skills. *Child Neuropsychology*, 9 (3), 208-220.
- Hoghighi, M (1996). Assessing child and adolescent disorders. A practice manual London. SAGE publication.
- Hopkins,J (2004).New support for visual and reading disabilities. *Library Media Connection*, 22, (4),48-51
- Hyatt, K.J (2007). The new IDEA Changes, concerns, and questions. *Intervention in school and Clinic*, 42 (3), 131-136
- Jenkins,J Fuchs, L.,Espin, C., Deno, S.& Broek, L. (2003).Accuracy and

fluency in list and context reading of skilled and RD groups. A absolute and relative performance levels. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, (4),237-246.

Johnson, S.W (1981). *Learning Disabilities*. 2nd, Boston: Allyn and Bacon, Mc.

Judge, J.; Caravolas, M., Paul, C. & Knox, P. (2006). Smooth pursuit eye movements and phonological processing in adults with dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 23 (8), 1174-1189.

Karlin, R. (1984). *Teaching reading in high school*, fourth edition, New York: Harper & Row Publisher.

Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., Morris, R. & Lovett, M. (2008). The variation of pathways to dysfluent reading: Comparative subtypes of children with dyslexia at letter, word and text levels of reading. *Journal of Learning Disabilities*, 41 (1), 47-66.

Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M., Morris, R. & Georgia, A. (2006). Reading fluency: The whole is more than the parts. *Annals of Dyslexia*, 56 (1), 51-82.

Kefauver, N. (1971). *The slow learner in the classroom*. Columbus, OH: Merrill Publishing Co.

Kibby, M., Marks, W. & Long, C. (2004). Specific impairment in developmental reading disabilities: A Working memory approach. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (4), 349-362.

Lapp, D. and Flood, J. (1978). *Teaching reading to every child*. New York, MacMillan publishing Company inc.

Lee, H. (2008). Neglect dyslexia. *Neuropsychologia*, 67, 123-143.

Swanson, L. H., Trainin, G., Neebocchia, D. & Hammill, D. (2003). Rapid naming, phonological processing and reading: A Meta-

- analysis of the correlation evidence. *Journal of Learning Disabilities*,2,36-48.
- Lerner, W (1997) *Learning disabilities Theories, diagnosis and teaching strategies seventh edition* , Boston Houghton Mifflin company .
- Lerner, w (1989).Educational intervention in learning disabilities *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28,326-331
- Lyon, R , Shaywitz, E.& Shaywitz, A (2003).Defining dyslexia, comorbidity, teachers ,knowledge of language and reading · A Definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 53,1-14.
- McCarthy, A (2009). Using sound boxes systematically to develop phonemic awareness. *Reading Teacher*, 62 (4), 346-349
- McDermott,A., Goldberg, M., Watkins, W , Stanly, L. & Glutting, J (2006). A Nationwide epidemiologic modeling study of LD Risk, protection, and unintended. *Journal of Learning Disabilities*, 39 (6),515-527
- Messer, D , Dockrell, J & Morphy, N (2004).Relation between naming and literacy in children with word-finding difficulties. *Journal of Educational Psychology*,96,462-471
- Nann, L. & Lumini, A (2008). Ensemble generation and feature selection for identification of student with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*,42 (6), 234-256.
- Northwestern, U (2007).Underachievement and learning disabilities in children who are gifted. New York: Center for Talenti Development Press
- Nittrouer,S , Samantha Shune,S , and Lowenstern,J (2011).What is the deficit in phonological processing deficits.

- Paatsch, E., Blamey, J., Sarant, Z. & Bow, P. (2006). The effects of speech production and vocabulary training on different components of spoken language performance. *Journal of deaf studies and deaf education*, 11 (1), 39-55.
- Penney, T., Leung, K., Chan, P., Meng, X., Catherine A. & Chang, C. (2005). Poor readers of chinese respond slower than good readers in phonological, rapid naming, and interval timing tasks. *Annals of Dyslexia*, 55 (1), 217-238
- Predicting word decoding and word spelling development in children with Specific Language Impairment. *Journal of Communication Disorders* 44, 392-411
- Puotakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Lapanen, P., Tolvanen, A., Torppa, M. & Lyytinen, H. (2008). Developmental links of very early phonological and language skills to second grade reading outcomes: strong to accuracy but only minor to fluency. *Journal of Learning Disabilities*, 41 (4), 353-370.
- Paramik, S., Petscher, Y., Otaiba, A., Catts, H. & Lonigan, C. (2008). Development of oral reading fluency in children with speech or language impairments: A Growth curve analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 41 (6), 545-560
- Ranby, J. & Lee Swanson, H. (2003). Reading comprehension skills of young adults with childhood diagnoses of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 36 (6), 538-555
- Robert, S., Frederickson, N., Goodwin, R., Pains, U., Smith, N. & Tuerley, L. (2005). Relationships among rapid digit naming, phonological processing, motor automaticity, and speech Perception in poor, average, and good readers and spellers. *Journal of Learning Disabilities*, 38, (1), 12-28
- Roman, A., Kirby, R., Parrila, K., Woolley, W. & Deacon, H. (2009).

- Toward a comprehensive view of the skills involved in word reading in Grades 4, 6, and 8 *Journal of Experimental Child Psychology*,102,96-113
- Ross, J (2004).Naming speed deficits in adults with reading disabilities . A test of the double-deficit Hypothesis *Journal of learning Disabilities*,37, (5)440-451
- Schatschneider, C.& Torgesen, K. (2004).Using our current understanding of dyslexic to support early identification and intervention *Journal of Child Neurology*,19 (10),759-785.
- Spironelli, C & Angnelli, A. (2009). Developmental aspects of automatic word processing: Language lateralization of early ERP components in children, young adults and middle-aged subjects. *Biological Psychology*, 80, 35–45.
- Samuelsson, S , Lundberg, I & Herkner, B. (2004). ADHD and reading disability in male adults. Is there a Connection? *Journal of learning Disabilities*,37, (2),155-168.
- Schatschneider, C.& Torgesen, K. (2004).Using our current understanding of dyslexic to support early identification and intervention *Journal of Child Neurology*,19 (10),759-785.
- Sideridise, D , Morgan, L., Botsas, P., Padeliradus, S. & Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the basis of motivation, metacognition, and psychopathology An ROC analysis *Journal of Learning Disabilities*,39 (3),215-229
- Siegel, L.S. (1989) IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities *Journal of Learning Disabilities*,22, 469–486.
- Smith, B. & Watkins, W (2004). Diagnosis utility of the bannatyne WISC-III pattern *Learning Disabilities Research and Practice*,1, 49-56
- Snowling, J. (2000).*Dyslexia*. London: Blackwell Publishing Snowling.

- J (2008).specific disorders and broader phenotypes. The case of dyslexia. *Quarterly of Experimental Psychology*,61 (1),142-156.
- Stein, J (2003).Visual motion sensitivity and reading. *Neuropsychologia*, 41, (13),1785-1794.
- Swanson, L. H ; Trainin ,G., Necoechea, D.& Hammill, D. (2003).Rapid naming, phonological processing and reading: A Meta – analysis of the correlation evidence. *Journal of Learning Disabilities*,2,36-48.
- Thaler,V , Ebner, E.,Wimmer, H. & Landert, K. (2004).Training reading fluency in dysfluent readers with high reading accuracy: Word specific effects but low transfer to untrained words. *Annals of Dyslexia*,54,89-104.
- Tsur, R., Faust, M. & Zivotofsky, D. (2009). Are dyslexic impaired working memory? *Journal of Learning Disabilities*, 41 (5),437-450.
- Tsur, R., Faust, M. & Zivotofsky, D. (2009). Are dyslexic impaired working memory? *Journal of Learning Disabilities*, 41 (5),437-450.
- Voeller,K.S. (2004). *Dyslexia: Institute for neurodevelopmental studies and interventions*. London: Boulder, CO.
- Vogler, P., Defries, C.& Decker, N. (1985). Family history as indicator of risk for reading disability. *Journal of learning Disabilities*,18,419-421.
- Wiig,E., Zureich, P. & Hei-Ning,, C. (2000).A Clinical rationale for assessing rapid automatized naming in children with language disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 33, (4),23-45.
- Willburger,E., Fussenegger,B., Moll,K., Wood, G. , & Landert ,K. (2008). Naming speed in dyslexia and dyscalculia, *Learning and Individual Differences*, 18 , 224–236.
- Wolf, M., & Bowers, P. (1999). The double deficit hypothesis for the developmental dyslexia. *Journal of Educational Psychology*,91,415-438.

- Wolf, M. & Bowers, P. (1999). The double deficit hypothesis for the developmental dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 91, 415-438.
- Sepelyak, K., Jennifer Cannon, J., Molitor, J., Peterson, Z., Bann, M., Davis, C., Melissa Newhart, M., and Headler-Gary, J. (2011). Patterns of breakdown in spelling in primary progressive aphasia cortex. (47) 342-352.
- Wong, A., Cynthia Leung, C., Siu, E. c., Catherine, C. and Lam, c., Grace, P. and Chan, c. (2011).

المؤلف في سطور

- من مواليد محافظة القليوبية بجمهورية مصر العربية
- حاصل على درجتي الماجستير والدكتوراه في صعوبات التعلم L Disabilities
- عين مدرسًا لصعوبات التعلم بقسم علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة حلوان سنة (١٩٩٦م).
- عين أستاذًا بالقسم ذاته والكلية والجامعة في سنة (٢٠١٠م).
- عين أستاذًا مساعدًا بقسم التربية الخاصة / كلية التربية جامعة الملك خالد/ المملكة العربية السعودية، وكلية التربية جامعة السلطان قابوس
- له العديد من المؤلفات العلمية الحادة ، منها:
- صعوبات التعلم (تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها).
- صعوبات التعلم والإدراك البصري (تشخيص وعلاج)
- سيكولوجية اللغة والطفل.
- صعوبات فهم اللغة (ماهيتها وإستراتيجياتها).
- الدليل التشخيصي للتوحد.
- علم النفس وقضايا المجتمع المعاصر (الرواح العرفيم).
- في صعوبات التعلم النوعية: الديسلكسيا رؤية نفس / عصبية
- صعوبات التعلم النهائية.
- تشخيص صعوبات التعلم الإجراءات والأدوات.
- التدريب الميداني لانتقاء ذوي صعوبات التعلم.

- صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها.
- له أكثر من (١٠م) بحوث في صعوبات التعلم.
- ترأس الجانب العلمي في دراسة خاصة بالديسلكسيا على مستوى المملكة العربية السعودية أجراها مركز صاحب السمو الملكي الأمير سلطان بن عبد العزيز حفظه الله لأبحاث الإعاقة.
- له أكثر من برنامج علاجي لصعوبات التعلم النهائية والأكاديمية بالث إعجاب أهل الخبرة وأصحاب المراكز العلاجية .
- عصور العديد من الجمعيات النحسية المختصة.
- استشاري للعديد من مؤسسات التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية
- البريد الإلكتروني: E-mail.dr_elsayedsoliman@yahoo.com

فهرس الكتاب

الفصل الأول

"ماهية صعوبة القراءة"

٩	المقدمة
١٩	مقدمة
٢٠	أولاً: ماهية القراءة.
٢٢	ثانياً: نموذج سلبيان في عمليات القراءة (٢٠١٣م).
٢٢	١- القراءة هي عملية ترميز.
٢٥	٢- القراءة هي عملية تعرف
٢٦	٣- القراءة عملية فهم.
	٤- القراءة عملية تمثيل نموذج المؤلف الخاص بعمليات ومسارات
٢٨	التجهيز أثناء القراءة (٢٠١٣م).
٥٣	ثالثاً: الديسلكسيا وصعوبات التعلم.
٦٠	رابعاً: مفهوم الديسلكسيا.

الفصل الثاني

(التوجهات المختلفة في تفسير صعوبات القراءة) (الديسلكسيا)

٧١	مقدمة.
٧٤	١- التوجه الطبي-البيولوجي.

٧٧	٢- نموذج العمليات النفسية - العصبية.
٧٨	٣- التوجه النفس معرق العصبى.
٧٨	أ- نظرية فرصى القصور للزدوج.
٩٣	ب- النظرية الترابطية.
٩٥	٤- اتجاه الأعراض المتعددة.
٩٨	٥- التوجه السمائى
٩٩	٦- النظرية التأثيرية.
١٠٢	٧- التوجهات الإدراكية.
١٠٢	أ- التوجهات الإدراكية- البصرية.
١٠٨	ب- التوجهات الإدراكية- السمعية.

الفصل الثالث

"تقييم وتشخيص صعوبات القراءة"

١١٧	مقدمة.
١١٧	• طرق تقييم وتشخيص صعوبات القراءة.
١١٨	أولاً: قائمة القراءة غير الرسمية.
١١٩	١ - طريقة تحديد مستوى القراءة.
١١٩	أ- المستوى الاستقلالى فى القراءة.
١١٩	ب- المستوى التعليمى فى القراءة.
١١٩	جـ- مستوى الإحباط فى القراءة.
١٢٠	٢- التحليل المعتقد للتلميح أثناء القراءة الشفهية.
١٢١	٣- الطريقة الصوتية - الإملائية / الكتابية (الأورثوجرافية)
١٢٢	٤ - التقييم المسندى للقراءة أو التقييم باستخدام ملفات الإنجاز .
١٢٣	ثانياً- الطرق الرسمية .
١٢٤	ثالثاً- طرق تشخيص بعض صعوبات عمليات القراءة

- ١٢٤ ١- صعوبة الوعي الصوتي
- ١٢٦ أ- اختبار التقييم الصوتي.
- ١٢٧ ب- مهمة تبديل الأصوات.
- ١٢٧ ٢- الطلاقة الصوتية.
- ١٢٨ ٣- تسمية الكلمة والتعرف عليها.

الفصل الرابع

انتقاء ذوى صعوبات القراءة في ضوء نموذج (سليمان، ٢٠١١م)

- ١٣١ مقدمة
- ١٣٣ أولاً، نموذج سليمان التشخيصي العلاجي (٢٠١١م)
- ١٣٦ ثانياً، مكونات نموذج سليمان (٢٠١١م)
- ١٣٦ ١ - الانتقاء والتعرف.
- ١٣٦ ٢ - التشخيص
- ١٣٧ ٣- العلاج.
- ١٣٨ ثالثاً، انتقاء وتعرف ذوى صعوبات القراءة في ضوء نموذج سليمان التشخيصي العلاجي (٢٠١١م)
- ١٤٥ رابعاً، تشخيص سبب صعوبة القراءة في ضوء نموذج سليمان التشخيصي العلاجي (٢٠١١م).
- ١٤٨ خامساً، العرض التشخيصي.
- ١٤٨ سادساً، العلاج.

الفصل الخامس

"حول كيفية تشخيص صعوبات القراءة عملياً"

- ١٥٣ أولاً: موسوعية خبرة وعلم القائم بالتشخيص.
- ١٦٣ ثانياً، الأسباب المساعدة لصعوبات القراءة.
- ١٧٠ ثالثاً، كيفية تشخيص صعوبات القراءة عملياً

١٧٠	١- التشفير الأورثوجرافي (الإملائي / الكتابي)
١٧٥	٢- التشفير الصوتي (الفونيمي).
١٧٦	أ. طريقة الاختيار من بدائل.
١٧٧	ب: طريقة اختلاف الشكل الكتابي
١٧٨	ج: طريقة الحذف.
١٧٩	د : طريقة الحذف واللصق
١٨٠	٣- التوليف الصوتي .
١٨٢	٤- التحليل الصوتي
١٨٣	٥- التشفير السياقي (المعنى).
١٨٦	٦- دمج الشفرات والعمليات السابقة ومسحها آتياً.
١٨٧	٧- السرعة في إجراء العمليات السابقة.
١٨٨	٨- التعرف على الكلمة.
١٩٠	٩- تعرف معنى الكلمة.
١٩٠	أ- المعنى الإشاري
١٩١	ب- المستوى المعجمي
١٩٢	١٠- فهم الجملة.
١٩٤	١١- فهم التراكيب.
١٩٨	١٢- فهم العقدة.
١٩٩	١٣- فهم النص.
٢٠٣	الخاتمة.
٢٠٤	المراجع.
٢٠٤	أولاً: المراجع العربية.
٢٠٨	ثانياً: المراجع الأجنبية.
٢١٧	- المؤلف في سطور.

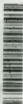
هذا الكتاب

يمثل هذا الكتاب واحداً من أهم الكتب التي يجب أن تقتنيها المكتبة العربية برغم كثرة الكتب التي تم تأليفها في عنوان هذا الكتاب.

وفوقية هذا الكتاب تتأتى ليس من التطوير العالمي المعاصر فحسب، ولكن تتأتى من أنه يحمل فكر عالم متخصص ونماذجاً خاصة به، ليعد كتاباً عربياً في جوهره، فضلاً عن أن هذا الكتاب قد حدد عمليات القراءة تحديداً إجرائياً، مع ضرب أمثلة لكيفية قياس كل عملية للوقوف على السبب المحتمل لصعوبة القراءة؛ وبذلك يكون هذا الكتاب قد اتخذ المنحنى العملي مع شرح واف لكيفية التدريب ميدانياً، وإجراء البحوث في انتقاء ذوى صعوبات القراءة، ثم كيفية تشخيص السبب عملياً تمهيداً للعلاج.

إنه بحق واحداً من ألمع وأهم المؤلفات العالمية في إطار هذه الصعوبة نعرفاً وتقييماً وانتقاءً وتشخيصاً، ومن ثم فإنه جدير بالانتقاء والاقتناء، ولاسيما أنه بالإضافة لما تقدم يمثل فكر عالم متخصص بحق في صعوبات التعلم، ومن أشهر العلماء في هذا المجال في الوطن العربي الناشئ.

1202308
Bibliotheca Alexandrina



1202308

ISBN 977-232-911-5



